

Baumert, Britta [Hrsg.]; Willen, Mareike [Hrsg.]  
**Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung.  
Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären  
Diskurs**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 256 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Baumert, Britta [Hrsg.]; Willen, Mareike [Hrsg.]: Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 256 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176684 - DOI: 10.25656/01:17668

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176684>

<https://doi.org/10.25656/01:17668>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Britta Baumert  
Mareike Willen  
(Hrsg.)

# **Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung**

**Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht**

Baumert / Willen

# **Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung**





Britta Baumert  
Mareike Willen  
(Hrsg.)

# Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Fachspezifische Zugänge zu inklusivem  
Unterricht im interdisziplinären Diskurs

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

k

*Der vorliegende Band ist aus einer Tagung der Werkstatt Inklusion entstanden.  
Bei der Werkstatt Inklusion handelt es sich um ein Teilprojekt von BRIDGES, einem  
im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördertes Drittmittelprojekt des BMBF.  
Die Drucklegung des vorliegenden Bandes und der Open Access-Publikation wurde ebenfalls  
vom BMBF gefördert.*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © FatCamera/istockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2323-4

# Inhalt

## Einleitung

*Britta Baumert*

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung  
Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im  
interdisziplinären Diskurs ..... 9

## 1 Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

*Markus Dederich*

Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven ..... 17

*Ursula Boos-Nünning*

Der Einfluss der Familie und des sozialen Umfeldes auf den Schulerfolg  
und auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit  
Migrationshintergrund ..... 33

## 2 Alles eine Frage der Haltung?

*Harry Kullmann und Andreas Hülshoff*

„In erster Linie Kopfsache“!? – Einstellungen von Lehrkräften und  
Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion: Theoretische Grundlagen  
und jüngere empirische Befunde ..... 49

*Kathrin Rheinländer und Thomas Fischer*

Einstellungen zu Inklusion und Leistung als Herausforderung für die  
empirische Bildungsforschung ..... 70

## 3 Das Dilemma der Diagnose

*Benjamin Möbus und Marie-Christine Vierbuchen*

Die Kritik an Diagnostik im inklusiven Schulsystem – Ein Plädoyer für  
(sonder-)pädagogische Diagnostik im Spiegel des RTI-Modells ..... 87

*Theresa Kohlmeyer*

Stigmatisierung als Zeichen des Heils – Eine religionsdidaktische  
Perspektive auf Diagnoseprozesse ..... 97

#### 4 Fachdidaktische Impulse

*Claudia Schomaker*

Auf dem Weg zur Inklusion!? – Inklusiver Sachunterricht im  
Spannungsfeld von Fachdidaktik und Pädagogik ..... 105

*Björn Tischler*

Themen- und erlebnisbasierte Inklusion – Ein Ausweg aus  
Missverständnissen und Widersprüchlichkeiten ..... 111

*Johanna Schnuch*

Sprachenvielfalt nutzen und Sprachbewusstheit fördern.  
Welche Bedeutung hat die Sprachvielfalt für das weitere Sprachenlernen? .... 118

*Simone Abels*

Inklusion und Exklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht ..... 129

#### 5 Impulse aus der Empirie

*Jan Springob*

Promoting Inclusion in Foreign Language Teaching.  
Das dynamische Zusammenspiel von Forschung und Praxis ..... 139

*Steffi Morkötter*

Zur Förderung von *language (learning) awareness* durch  
sprachenübergreifende Aufgaben – Untersuchungen in der Sekundarstufe I ... 151

#### 6 Inklusion in der Praxis – Konkrete Unterrichtsbeispiele im inklusiven Kontext

*Janieta Bartz und Pauline Sabine Wiegand*

Die Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements durch Anwendung des  
Universal Design for Learning in der Fachdidaktik Kath. Theologie ..... 161

*Natascha Albersmann und Katrin Rolka*

Auf der Suche nach Gegenständen des gemeinsamen Lernens  
in der Mathematik ..... 168

*Uta Häsel-Weide*

Lernumgebungen für den inklusiven Mathematikunterricht zwischen  
reichhaltiger Offenheit und fokussierter Förderung ..... 175

*Daniela Laufer*

Vielfältiger Musikunterricht ..... 182

*Michael Huhn*

Individualisierung und Barrierefreiheit im Musikunterricht.

Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext ..... 192

## **7 Inklusion jenseits des Klassenzimmers**

*Johan Reinert*

Das IntegrationsProjekt am ZERUM – oder ... über ein

Umweltbildungszentrum, das sich aufmacht(e), „*inklusiv*“ zu werden! ..... 201

*Rolf Dasecke und Thomas Südbeck*

„Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein“ (Hartmut von Hentig) –

Nachhaltige Schülerfirmen als Beitrag zur Förderung von Inklusion ..... 214

*Nicole Degenhardt*

Qualitätskriterien außerschulischer inklusiver Arbeit – Erfahrungen aus der

praktischen Umweltbildungsarbeit (Klimaschutzbildung/BNE) ..... 223

## **8 Inneneinsichten**

*Britta Baumert im Gespräch mit Michael Rimpler,*

*Tim Lisowski, Indra Tappe, Marcel Hamann und Marvin Bothe*

Inklusion aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung ..... 233

*Marlena Dorniak*

Akteur\*innen in der Inklusion – Veränderte Rollenbilder am Beispiel

der Sonderpädagogik ..... 239

**Autor\*innenverzeichnis** ..... 251



# Einleitung

*Britta Baumert*

## **Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung**

### **Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs**

Inklusion ist mehr als gemeinsamer Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung. Inklusion meint ein Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext, in dem die Vielfalt als bereichernd verstanden wird. Jeder ist unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit (Dederich 2015) angenommen und in seiner Menschenwürde geachtet (Kammeyer 2015).

Doch wie lässt sich dieses Verständnis von Inklusion auf das System Schule beziehen, in dem doch die Leistungsfähigkeit von Schüler\*innen von maßgeblicher Bedeutung ist?

Noch deutlicher wird die Ambivalenz dieser Frage, wenn der Kerngedanke von Inklusion genauer betrachtet wird.

Während es das Prinzip des Gemeinsamen Lernens im Sinne eines integrativen Unterrichts bereits seit den 90er Jahren gibt, ist der Inklusionsgedanke erst im Zuge des Diversity-Diskurses prominent geworden. Wie hängen also Heterogenität, Diversity, Integration und Inklusion zusammen?

Heterogenität bezeichnet die Vielfalt unserer postmodernen Gesellschaft im Gegensatz zum Einheitsgedanken der Vormoderne (Welsch 1994). Im Bildungskontext meint Heterogenität die durch die pluralistische Gesellschaft bedingten unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler\*innen, die für das gemeinsame Lernen relevant sind (Trautmann/Wischer 2011). Im Fokus stehen jeweils die unterscheidenden Merkmale, häufig mit defizitorientierter Perspektive. Daran anknüpfend hat sich der Integrationsgedanke entwickelt: Integration meint die Wiederaufnahme von exkludierten Minderheiten oder marginalisierten Teilgruppen in ein bestehendes System. Der Fokus liegt dabei auf individuellen Defiziten und Differenzen und den damit in Verbindung stehenden Herausforderungen

für das jeweilige System. Beispiele hierfür sind die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in die bestehende Gesellschaft Deutschlands, das Unterrichten von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule oder die Beteiligung von Menschen an oder unterhalb der Armutsgrenze. Auch die Integrationsforschung im Bildungskontext legt ihren Fokus auf die Förderung von Schüler\*innen, die von Exklusion bedroht sind (vgl. Merz-Atalik 2014, 24ff.). Das Integrationskonzept blickt demgemäß immer auf die kategorisierten Defizite von Schüler\*innen im Vergleich zu den Regelschüler\*innen. Inwiefern unterscheidet sich eine Schülerin mit Förderbedarf oder ein Schüler mit Migrationshintergrund von einer sogenannten „normalen“ Schülerin und einem „Regelschüler“? Es wird also immer mit der Folie des „Regelschülers“ und der „normalen“ Schülerin auf das zu integrierende Kind geschaut, um seine Defizite festzustellen und diese nach Möglichkeit zu kompensieren. (Baumert 2016).

Diese defizitorientierte Perspektive widerspricht dem Prinzip von Diversity, bei dem der Mensch mit seinen je individuellen verschiedenen Merkmalen im Mittelpunkt steht (Ziebertz 2007). Diversity meint das Zusammenspiel von Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Menschen in einem gemeinsamen Kontext (Roosevelt 1996). Vielfalt wird so nicht nur interpersonal sondern auch intrapersonal verstanden. Im Fokus steht das Subjekt mit seiner komplexen Individualität, mit seiner Fülle an Merkmalen, Fähigkeiten und Eigenschaften.

Der Gedanke von Inklusion lässt sich nun als Antwort auf Diversity verstehen. Denn das individuelle Subjekt gilt hierbei als Ausgangspunkt allen Handelns. Das Individuum wird in seinem Sosein angenommen, nimmt teil an der Gesellschaft und hat teil an ihr (Dederich 2014). Inklusion bedeutet also Partizipation und Mitgestaltung. Da das Subjekt hier als Ausgangspunkt allen Handelns gilt, wird das jeweilige System in Frage gestellt, verändert und angepasst und nicht der Mensch. Inklusion fordert also keinen Defizitausgleich, sondern Barrierefreiheit. Partizipation, Mitgestaltung, Subjektorientierung, Leistungsunabhängige Wertschätzung sind also die Aspekte, die Inklusion von Schule fordert. Gleichzeitig erwarten Politik, Wirtschaft und Gesellschaft von Schule die Vorbereitung von jungen Menschen auf den Arbeitsmarkt. Schüler\*innen sollen leistungsfähig, diszipliniert, fleißig, selbstständig und teamfähig sein, sich flexibel an die sich ständig ändernden Anforderungen der Berufswelt anpassen können und möglichst belastbar sein. Zeugnisse sollen Auskunft darüber geben, welche dieser geforderten Eigenschaften und Fähigkeiten jemand mitbringt. Kann sich Schule diesen Anforderungen völlig entziehen? Muss Schule nicht auch immer die Schüler\*innen bestmöglich auf Beruf und Gesellschaft – auf das Leben vorbereiten? Wie lässt sich also das Bildungsideal von Schule mit der Anthropologie der Inklusion verbinden? Wie kann Schule aussehen, zwischen Leistungsorientierung und Persönlichkeitsbildung?



Dieser Frage soll in diesem Band aus verschiedenen Perspektiven nachgegangen werden. Dabei spielt insbesondere die Vereinbarung des humanistischen Bildungsprinzips mit dem kompetenzorientierten Lernen nach Bologna und die damit verbundene Frage nach Diagnose versus Etikettierung von Schüler\*innen mit Förderbedarf eine wichtige Rolle.

Im ersten Kapitel werden sich Markus Dederich und Ursula Boos-Nünning mit dem Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsorientierung auseinandersetzen. Dederich übernimmt die Einführung in die Thematik der schulischen Inklusion und zeigt dabei phänomenologische Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung auf. In Bezug auf das Spannungsfeld weist er auf den normativen Charakter des Inklusionsverständnisses hin, der gerade im schulischen Kontext auch Probleme mit sich bringt und seine Grenzen hat. Exemplarisch zeigt er dies am Beispiel der Dekategorisierung im Kontext der Diagnose von Förderbedarfen.

Boos-Nünning zeigt am Beispiel von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, wie Stigmatisierungen durch Leistungserwartungen von Lehrkräften hervorgerufen werden können. Die Leistungsorientierung schlägt sich hier demnach nicht nur in der real erbrachten Leistung, sondern bereits in der Zuschreibung der Leistungsfähigkeit nieder. Aspekte der Persönlichkeitsbildung werden hingegen stark in die Familien hinein verlagert, sodass der soziale Hintergrund maßgeblich mit dem Bildungserfolg von Schüler\*innen korreliert.

Das zweite Kapitel befasst sich aus Sicht der Empirie mit der Rolle der Haltung im Kontext von Inklusion. Kullmann und Hülshoff zeigen an zahlreichen Studien zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, welchen Einfluss die Haltung der einzelnen Lehrkräfte zur Inklusion auf die Umsetzung von inkludierenden Strukturen hat. Auch in diesem Kontext wird der Aspekt der Kategorisierung problematisiert. Rheinländer und Fischer greifen diese Forschung auf und setzen sie in Beziehung zur Einstellung zu Leistung, um so die Ambivalenzen im Kontext von Inklusion und Leistungsorientierung aus Perspektive der empirischen Bildungsforschung darzustellen.

Im dritten Kapitel steht die Frage nach der Stigmatisierung durch Diagnose im Fokus. Die in den vorangegangenen Kapiteln bereits angeklungenen Probleme von Kategorisierung und Dekategorisierung von Förderbedarfen werden an dieser Stelle vertieft und aus fachspezifischer Perspektive reflektiert. Vierbuchen und Möbus zeigen aus sonderpädagogischer Perspektive die Notwendigkeit von Diagnose für Bildungsprozesse auf und liefern Impulse für nichtstigmatisierende Formen des Einsatzes von Diagnostik. Kohlmeyer nähert sich dem Thema aus religionsdidaktischer Perspektive. Sie greift den Begriff der Stigmatisierung theologisch auf und bricht seine herkömmliche Bedeutung auf, indem sie ihn über die christologische Folie umdeutet. So gelangt sie zu einer positiveren Grundeinstellung gegenüber dem Diagnosebegriff, den sie wiederum nicht klassisch sonderpädagogisch, son-

dern allgemeinpädagogisch-fachdidaktisch auf den Unterricht anwendet. Dabei zeigt sie, dass im Kontext des kompetenzorientierten Religionsunterrichts Leistungsdiagnose verbunden mit lernwirksamem Feedback zum individuellen Lernerfolg auch in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung beitragen kann.

Kapitel vier liefert fachdidaktische Impulse. Die Fächer Sachunterricht, Musik Englisch und Naturwissenschaften liefern jeweils fachspezifische Fragestellungen und Zugänge zum Thema. Schomaker spitzt dabei die Fragestellung nach der Vereinbarkeit von Leistungsorientierung und Persönlichkeitsbildung fachspezifisch auf das Spannungsfeld zwischen Lebenswelterfahrung bzw. Interessen der Kinder und Anschlussfähigkeit an die Sachfächer der weiterführenden Schulen zu. Tischler zeigt am Beispiel des Musikunterrichts, wie interessegeleitete und entwicklungsfördernde Lernangebote im inklusiven Unterricht etabliert werden können, ohne die Leistungsorientierung von Schule auszuhebeln. Er plädiert dabei für explizit leistungsbewertungsfreie Räume in Schule und Unterricht, die von schulleistungsbezogenen Räumen klar zu trennen sind. Schnuch zeigt am Beispiel des Englischunterrichts, wie Diversity bezogen auf Sprachenvielfalt produktiv für das weitere Sprachenlernen genutzt werden kann. Abels weist in ihrem Beitrag typische Exklusionsprozesse des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf und setzt ihnen das Prinzip des forschenden Lernens als inklusiven Ansatz entgegen. Dabei hebt sie insbesondere Möglichkeiten der Differenzierung hervor, die auch Räume für Persönlichkeitsbildung bei gleichzeitigem Kompetenzaufbau im Sinne der Leistungsorientierung schaffen.

Im fünften Kapitel geben Springob und Morkötter Impulse aus der Empirie für die Praxis. Beide Beiträge befassen sich mit dem Fremdsprachenunterricht. Springob zeigt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts, wie Forschung und Praxis voneinander profitieren können und der regelmäßige Austausch wichtige Impulse für Wissenschaft und Unterricht geben kann. Morkötter zeigt anhand einer empirischen Studie, wie Sprachenvielfalt produktiv für das Fremdsprachenlernen eingesetzt werden kann und anhand konkreter Beispiele aus ihrer Feldstudie, wie mehrsprachigkeitsdidaktische Konzeptionen das Lernen einer Fremdsprache unterstützen können.

Das sechste Kapitel zeigt an konkreten Unterrichtsbeispielen, wie inklusiver Unterricht gelingen kann. Die Beiträge kommen aus der Mathematik, der Musik und der Religion.

Das siebte Kapitel stellt außerschulische Lernorte und außerunterrichtliche Lernprozesse in inklusiven Settings vor. Vorgestellt werden zwei Umweltbildungszentren und ihre Konzepte zu inklusiver Bildung sowie gruppendynamische Angebote in außerschulischen Lernorten und das Konzept der Nachhaltigen Schülerfirmen.

Im letzten Kapitel erfolgt ein Perspektivwechsel. Es werden die Akteur\*innen von Inklusion in den Blick genommen. Im ersten Beitrag positionieren sich Menschen mit Behinderung zum Thema Inklusion. Sie sprechen von persönlichen Erfahrungen und geben ein Statement ab. Eingebettet in die Thematik von Leistungsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung werden die unterschiedlichen Perspektiven von Britta Baumert. Der zweite Beitrag stellt die veränderten Rollenbilder der Sonderpädagogik im Kontext von Inklusion vor. Dorniak zeigt die vielfältigen Anforderungen und Aufgabenbereiche der Sonderpädagog\*innen in inklusivem Unterricht auf. Dabei rückt sie bewusst den Rollenbegriff in den Fokus, der den Identifikationsaspekt sowie die Selbstreflexion seitens der Fachkräfte impliziert.



# **1 Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung**



*Markus Dederich*

## **Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven**

### **Einleitende Überlegungen**

Bereits seit den 1980er und 1990er Jahren werden theoretische, konzeptionelle und praktische Fragen der Inklusion – bis in die frühen 2000er Jahre hinein noch unter dem Begriff ‚Integration‘ – in der Heil- und Sonderpädagogik diskutiert (vgl. Bleidick 1988). In anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft hingegen wurde dieses Thema weitestgehend nicht zur Kenntnis genommen. Vor allem infolge der 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention hat sich dies inzwischen von Grund auf verändert. Die Entwicklung wurde aber auch durch eine Reihe anderer nationaler und internationaler Dokumente angestoßen, etwa die Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 oder die Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen 1994 und 2000.

Versteht man unter Inklusion als pädagogischer Idee ganz allgemein die Einbeziehung bisher unberücksichtigt gebliebener Individuen oder Gruppen, reichen die Anfänge aber viel weiter zurück. Wie Tenorth (2013) zeigt, ist die Idee der Inklusion mit dem Grundproblem der modernen Pädagogik verbunden, der Bildungsamkeit. Da diese durch individualisierende Praktiken in kontingenten historischen Kontexten zu realisieren ist, ist ihr Gelingen keineswegs selbstverständlich. Dies impliziert nicht nur, dass Bildungsprozesse für spezifische Gruppen institutionell ausgegliedert werden können, sondern auch vorenthalten werden oder scheitern können. Tenorth zufolge ist inklusive Pädagogik eine spezifische Konzeption, das Problem der Bildungsamkeit pädagogisch zu bearbeiten. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass sich die inklusive Pädagogik dem Problem der Bildungsamkeit mit einer technologischen bzw. quasi-technologischen Hypothese nähert:

„Diese Hypothese besteht in der starken Annahme, dass gemeinsame Erziehung oder eine Erziehung in einer nur spezifisch differenzierten Praxis eher – oder: überhaupt erst – universell zur Geltung bringen kann, was die Bildungsamkeitszuschreibung behauptet“ (Tenorth 2013, 24f.).

Aufgrund des seit 2009 auch in Deutschland politisch gesollten Umbaus des Bildungssystems ist die Inklusion in den vergangenen Jahren als relevante Herausfor-

derung für die Erziehungswissenschaft insgesamt anerkannt worden und hat zu einem vielstimmigen Diskurs und regen Forschungsaktivitäten geführt. Allerdings haben die teilweise sehr unterschiedlichen Auffassungen im wissenschaftlichen Diskurs, die Heterogenität der methodischen Zugänge zu Forschungsfragen und höchst unterschiedliche politische Strategien der praktischen Umsetzung zu einer erheblichen Verunklarung des Begriffs der Inklusion geführt. Wie Hazibar und Mecheril konstatieren, ist Inklusion

„ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel, die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen“ (Hazibar & Mecheril 2013, o.S.).

Insofern kann konstatiert werden, dass mit dem Aufstieg des Begriffs der Inklusion zu einem erziehungswissenschaftlichen Schlüsselbegriff eine gewisse „Verwahrlosung“ (Katzenbach 2015, 19) einhergeht.

Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass es genau diese Vieldeutigkeit und mangelnde Spezifität ist, die den Begriff so attraktiv macht. Jedenfalls lässt sich in Bezug auf den Topos der Inklusion festhalten, was Bröckling über die Resilienz schreibt, dass nämlich Schlüsselbegriffe aufgrund einer ihnen eigenen Unschärfe stets „mehr als nur eine Tür“ (Bröckling 2017, 113) öffnen. „Sie lassen sich schwerlich exakt definieren, aber sie besitzen ein semantisches Gravitationszentrum und erzeugen ein Kraftfeld. Ihr Gehalt konkretisiert sich im Prozess des Werdens“ (ebd.).

Symptomatisch für die Unklarheiten ist beispielsweise die immer noch häufig anzutreffende Vermengung soziologischer und pädagogischer Konzeptionalisierungen bzw. das Fehlen einer hinreichenden begrifflich-theoretischen Klärung, wie sie stringent miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Ein anderes Beispiel bezieht sich auf den ‚Umfang‘ der Inklusion. Diesbezüglich wird häufig zwischen einem engen und einem weiten Verständnis unterscheiden. Während das enge Verständnis Inklusion auf die nicht-separierende Beschulung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht, ist weite Verständnis umfassend gemeint und berücksichtigt unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen (vgl. Löser & Werning 2015, 17). Kennzeichen des engen Verständnisses von Inklusion ist, dass hier an der sog. zwei-Gruppen-Theorie festgehalten wird. Diese geht davon aus, dass sich Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eindeutig unterscheiden lassen, weil es sich, so die Überzeugung, um eine Differenz handelt, die apriori existiert und nicht erst im Bildungssystem bzw. der pädagogischen Praxis hergestellt wird. Demgegenüber sind Vertreter\*innen eines weitgefassten Verständnisses von Inklusion häufig zugleich auch Befürworter\*innen der Dekategorisierung, d.h. der Forderung, auf gruppenbildende und damit Differenzen festschreibende kategoriale Bezeichnungen zu verzichten (vgl. Wocken 2011, 79).



Löser und Werning stellen fest, dass die „mit der Diffusität verbundenen unklaren Interpretationen und Zielvorstellungen der jeweiligen Akteure [...] aktuell viel Konfliktpotenzial“ (Löser & Werning 2015, 21) bergen. Deshalb ist eine „Klärung des Inklusionsbegriffs [...] sowohl für die zukünftige Forschung als auch für die Entwicklung von inklusiven Schulen [...] ein wesentliches Desiderat“ (Löser & Werning 2015, 21f.).

Das Konfliktpotential ergibt sich auch aus der moralischen und politischen Aufladung der Idee der Inklusion. Tenorth zufolge entfaltet die Idee der Inklusion aufgrund der mit ihr verbundenen sozialmoralischen und politischen Ansprüche und pädagogischen Versprechen einerseits eine hohe Anziehungskraft, führt aber andererseits auch zu Polarisierung und Irritation (Tenorth 2013, 17). Da sie die aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhabeversprechen der Moderne ist, ist sie (zumindest im Rahmen eines freiheitlichen und demokratischen Gesellschafts- und Politikverständnisses) ein normatives Leitprinzip, das schlechterdings nicht abgelehnt oder zurückgewiesen werden kann. Inklusion ist mit anderen Worten ein zustimmungspflichtiges Prinzip. Strittig aber ist weiterhin, ob Inklusion grundsätzlich nur im Rahmen einer „Schule für alle“ realisiert werden kann und insofern die Abschaffung des gegliederten Schulsystems unumgänglich ist, oder ob die Inklusion auch im Rahmen eines abgestuften oder differenziellen Systems denkbar ist, also als Variante, die Feuser „selektierende Inklusion“ (Feuser 2017, 30) nennt.

Strittig ist aber auch, ob die inklusive Schule mit ihrem Teilhabe- und Zugehörigkeitsversprechen als Teilsystem der modernen Leistungsgesellschaft an strukturelle und ideologische Grenzen stößt. Während nämlich die inklusive Pädagogik im Sinne Prengels (1995) auf der Idee beruht, dass Unterschiede zwischen Kindern (seien sie körperlichen, intelligenzbezogenen, sozialen, kulturellen oder sonstigen Ursprungs) keiner Bewertung und damit keiner Hierarchisierung unterzogen werden, ist die Bewertung und Hierarchisierung von Unterschieden sowie die optimierende (d.h. notwendig auch selektive und exklusive) Arbeit an positiv bewerteten Eigenschaften und Kompetenzen geradezu das Lebenselixier der Leistungsgesellschaft. Diese Spannung durchzieht den Alltag inklusiver Einrichtungen von der Kita bis in die Sekundarstufe: Das Desiderat der Wertschätzung von Heterogenität wird durch ein immer dichter werdendes Netz von Entwicklungs- und Lerndiagnostiken konterkariert. Deren Funktion ist die frühzeitige Aufdeckung von Entwicklungsauffälligkeiten (d.h. eindeutig negativ bewerteten Eigenschaften), die durch Präventions- und gezielte Fördermaßnahmen zum Gegenstand pädagogischer Interventionen werden. Heterogenität kann in einem solchen pädagogischen Wahrnehmungs- und Handlungsrahmen gerade nicht als Wert an sich geschätzt werden, sondern ist eher ein Chiffre für pädagogisch wegzuarbeitende Probleme (vgl. Dederich 2017).

Vor diesem Hintergrund ist es kaum verwunderlich, dass mit der Zunahme und Komplexität einer individuellen Beeinträchtigung vor allem im kognitiven Bereich eine optimierende, auf Leistungszuwächse ausgerichtete inklusive Pädagogik an ihre Grenzen stößt. Allerdings gibt es zu der Vereinbarkeit von inklusiver Pädagogik und expliziter Leistungsorientierung in der Schule, wie sich in den Lütje-Klose u.a. (2017) sowie Textor u.a. (2017) herausgegebenen Bänden andeutet, sehr unterschiedliche, ja sich geradezu widersprechende Einschätzungen.

Nachfolgend wird es im Sinne eines einführenden Überblicksartikels darum gehen, zunächst in jeweils sehr geraffter Form den menschenrechtlichen Kontext der Entwicklung zu rekapitulieren und ein pädagogisches Verständnis von Inklusion zu skizzieren. Es folgen einige Zahlen zur Inklusion sowie ein Überblick zum Stand der Forschung. Im letzten Teil des Beitrags solle auf gegenwärtige Probleme und Hindernisse bei der Umsetzung hingewiesen werden, bevor ich mit einem Ausblick schließe.

## **Menschenrechtliche Grundlagen**

Da die Diskussion über die Idee der Inklusion in Deutschland, die wissenschaftliche Inklusionsforschung sowie bildungs- und schulpolitische Umsetzungsversuche immer wieder auf die sog. UN-Behindertenrechtskonvention Bezug nehmen, möchte ich zunächst auf dieses Dokument eingehen. Es wurde 2006 unter dem Titel „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ von der Vollversammlung der UN verabschiedet und 2009 in Deutschland ratifiziert. Diesem Dokument wird deshalb eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, weil in ihm die Inklusion erstmals menschenrechtlich verankert wird.

Einer ihrer zentralen Ideen nach sind Menschenrechte universell, d.h. sie haben für alle Menschen an allen Orten zu gelten und dürfen nicht aufgrund von Staatszugehörigkeit, ethnischer Herkunft, politischen oder religiösen Überzeugungen, Hautfarbe, Geschlecht, Gesundheitszustand, Behinderung usw. eingeschränkt werden. Lindmeier & Lindmeier zufolge wurden die Menschenrechte in der UN-Behindertenrechtskonvention „vor dem Hintergrund der Erfahrungen von mangelnder Freiheit und von Fremdbestimmung, von mangelnder Gleichheit und von Diskriminierung, von mangelnder Solidarität und von sozialem Ausschluss neu interpretiert“ (Lindmeier & Lindmeier 2015, 45). Kernbegriffe dieser Neuinterpretation sind

- a. ein Freiheitsverständnis, das berücksichtigt, „dass jeder Mensch auf gesellschaftliche Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen angewiesen ist, um Autonomie realisieren zu können“ (ebd.)

- b. das Diskriminierungsverbot und die Realisierung des Prinzips der Barrierefreiheit
- c. gesellschaftliche Inklusion.

Lindmeier & Lindmeier zufolge hat das Prinzip der gesellschaftlichen Inklusion

„nicht nur für behinderte Menschen, sondern für alle von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffenen bzw. vulnerablen Gruppen Gültigkeit. Assistierte Freiheit und Gleichstellung durch Abbau von Barrieren sind als universell gültige Weiterentwicklung der herkömmlichen Strukturprinzipien der Freiheit bzw. Autonomie und der Gleichheit bzw. Partizipation nur denkbar, indem sie um die komunitäre Dimension der freien und gleichberechtigten Gemeinschaftsbildung in einer wertepluralen Gesellschaft erweitert werden“ (ebd.).

Für den schulischen Kontext ist der Art. 24 der Konvention von besonderer Bedeutung. Hier wird Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zugesprochen. Zu diesem Zweck verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein inklusives Bildungssystem bereitzustellen. Sie verpflichten sich außerdem u.a. dazu,

- die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen;
- innerhalb des allgemeinen Bildungssystems wirksame Bildung durch entsprechende Unterstützung sicherzustellen.

Weiter oben war schon angedeutet worden, dass es durchaus unterschiedliche Positionen dazu gibt, ob die Realisierung der Inklusion ohne Aushöhlung oder Aufweichung des Prinzips die konsequente Abschaffung jeglicher differenzierter Strukturen erforderlich macht. Allerdings lässt nach Auffassung von Aichele & Kroworsch (2017) die UN-Behindertenrechtskonvention hier wenig Interpretationsspielraum. Sie schreiben:

„Versuche, am segregativen deutschen Schulsystem festzuhalten oder bestehende Förder- und Sonderschulstrukturen als vermeintlichen Teil eines inklusiven Systems definitorisch einzugliedern und damit den Umsetzungsauftrag als erledigt zu erklären, widersprechen klar dem Auftrag aus der UN-BRK. Aus menschenrechtlicher Sicht ist das Aufrechterhalten des Sonder- und Förderschulwesens nicht in Einklang mit der UN-BRK zu bringen“ (Aichele & Kroworsch 2017, 3f).

## Ein pädagogisches Verständnis von Inklusion

Derzeit gibt es kaum eine deutschsprachige Publikation zu einem inklusionsbezogenen Thema, die ohne einen Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention auskommen würde. Entsprechend kann die Konvention als das wohl maßgebliche Dokument gelten, auf das sich die Legitimation der Inklusion stützt. Dies gilt interessanterweise auch für all jene Versuche, die ein enges bzw. sonderpädagogisches Verständnis von Inklusion zurückweisen.

Nachfolgend wird es nicht darum gehen, verschiedene Definitionen und Konzeptionierungen von Inklusion kritisch vergleichend zu diskutieren, sondern den pädagogischen Kern eines weiten Verständnisses von Inklusion herauszuarbeiten. Wörtlich bedeutet Inklusion ‚Einschluss‘ (lat. ‚inclusio‘) im Sinne von Einbeziehung oder Zugehörigkeit. Während Integration (lat. ‚interger‘: unbescholten, ganz) nach verbreiteter Auffassung eine Ganzheit wiederherstellen will – also das vormals Ausgeschlossene nun wieder einbezogen wird –, zielt die Inklusion darauf ab, dass es erst gar nicht zu vorgängigen Ausschlüssen kommt, sondern allen Kindern von Anfang an ungeteilte und umfängliche Zugehörigkeit und Teilhabe gewährt wird. An diesem Punkt geht nach Auffassung einiger Autoren (z.B. Wocken 2011) Inklusion konzeptionell und sozialetisch über Integration hinaus (zu weiteren Kriterien der Unterscheidung vgl. Wocken 2011, 60f.).

Anders als in Deutschland hat sich ‚inclusion‘ in den USA und Kanada schon seit Beginn der 1990er Jahre als Begriff etabliert. Maßgebliche Impulse für die internationale Verbreitung und Durchsetzung des Begriffs in der Pädagogik gingen von der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 aus. Dieses Papier fordert unmissverständlich eine Abkehr von einer segregierenden Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher. Erst später erfolgte eine systematische Ausweitung auf weitere von Marginalisierung und Ausschluss bedrohte Gruppen. In Deutschland begann sich der Begriff erst nach der Jahrtausendwende zu etablieren. Die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen einer Pädagogik, die weitere Dimensionen von Heterogenität berücksichtigt, wurden allerdings bereits 1993 gelegt (vgl. Hinz 1993; Prengel 1993).

Bevor wir uns mit einem pädagogischen Verständnis von Inklusion befassen, ist es sinnvoll, sich zunächst eine bereichsunspezifische Erläuterung anzusehen. Als relativ typisch kann die folgende ‚Definition‘ gelten:

„Inklusion heißt, Menschen willkommen zu heißen. Niemand wird ausgeschlossen, alle gehören dazu: zu unserer Gesellschaft, unserer Kommune, zu jeder kleinen oder großen Gemeinschaft. Alle werden anerkannt und alle können etwas beitragen. Unsere Gesellschaft wird reicher durch die Vielfalt aller Menschen, die in ihr leben“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011, 18).

Diese Definition ist auch deshalb interessant, weil sie mit Formulierungen arbeitet, die deutlich machen, dass es sich um einen normativen bzw. ethischen Terminus handelt. Hier zeigt sich Inklusion als Wertbegriff, in dem eine erst noch zu schaffende soziale Wirklichkeit aufscheint. Eine inklusive Gesellschaft ist eine Gesellschaft, die sich dazu verpflichtet, jeglichen Ausschluss zu vermeiden, umfängliche Teilhabe an allen gesellschaftlichen Leistungen und Funktionssystemen zu ermöglichen und Unterschiede zwischen Menschen – etwa Unterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit oder des gesundheitlichen Status – nicht mehr als Instrument der Bewertung- und Hierarchisierung, sondern als Chance und Ressource zu begreifen.

Die (Kritiker werden hier wohl ergänzen: allzu idealistische) Vision einer inklusiven Gesellschaft findet sich auch in verschiedenen Versuchen, inklusive Pädagogik zu bestimmen. So schreibt beispielsweise Hinz, dass „jeder aufwachsende Mensch ein Recht darauf hat, in einer Schule willkommen und ein geachtetes Mitglied einer sozialen Gruppe zu sein, ohne sich dafür qualifizieren zu müssen“ (Hinz 2006, 258).

Biewer definiert inklusive Pädagogik wie folgt:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2009, 193).

Diese komplexe Definition weist unterschiedliche Komponenten auf, von denen drei nachfolgend kurz hervorgehoben werden sollen. a) Trotz des Hinweises auf die Rechte vulnerabler und marginalisierter Menschen macht die Definition deutlich, dass Inklusion keine spezifischen Adressaten hat, etwa die Gruppe der Behinderten. Damit werden auch Zwei-Gruppen-Theorien (Deutsche-Ausländer, Behinderte-Nichtbehinderte usw.), die Differenzen anhand eines Leitkriteriums betonen, delegitimiert. In diesem Sinn notiert Hinz: „Wenn nun aber [...] keine Gruppen mehr benannt werden, die in spezifischer Weise mit Barrieren konfrontiert sind, stellt sich die Problematik, nicht mehr klären zu können, wen Inklusion im Fokus hat – es sei denn, unspezifisch: alle“ (Hinz 2009, 173). b) Die Definition nimmt das Problem der Kategorisierung sowie die in inklusionspädagogischen Kontexten häufig wiederholte Forderung nach einer Dekategorisierung auf. Tatsächlich wird, wie bereits erwähnt wurde, die Dekategorisierung häufig zur „conditio sine qua non für Inklusion“ (Wocken 2011, 79) erklärt. Die Dekategorisierung – verstanden als konsequenter Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen wie ‚Behinderung‘ oder ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ – ist ein „notwendiges und substantielles Unterscheidungsmerkmal zwischen Integration

und Inklusion“ (ebd.) und wird, so die Hoffnung, die defizitäre Praxis der Integration „enthindern“ (Wocken 2011, 78) (kritisch zur Dekategorisierung: Dederich 2015a). c) Mit dem Hinweis auf die „Verschiedenheit [...] aller Nutzer/innen“ (Biewer 2009, 193) greift Biewers Definition indirekt das Problem der Gleichheit auf. Im Kontext von Inklusion wird Gleichheit auf dreifache Weise verstanden: als Gleichwertigkeit trotz Verschiedenheit, als Anspruch auf gleiche Achtung und als Chancengleichheit. In diesem Sinn schreibt Prengel:

„Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen implizieren die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen und gehen damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, qualitativ hinaus. Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differenten stellt damit erst die Einlösung der mit dem universell formulierten, aber nur reduziert gemeinten Gleichheitsbegriff verbundenen Versprechungen dar“ (Prengel 1993, 47).

In Anlehnung an Hinz (2003) lässt sich der präskriptive und normative Kern der Idee der Inklusion wie folgt bündeln:

- Menschen mit Behinderung werden als nicht mehr eindeutig abgrenzbare Gruppe sowie als eine von vielen Minderheiten betrachtet. Dies impliziert die Forderung nach gleicher Wertschätzung aller Schüler\*innen in ihrer Singularität.
- Alle Dimensionen von Heterogenität werden berücksichtigt: Fähigkeiten, Geschlecht, Ethnie, Nationalitäten, soziale Herkunft, kulturelle und religiöse Differenzen, körperliche Gegebenheiten u.a.m. Dies macht die Weiterentwicklung pädagogischer Kulturen, Strukturen und Praktiken dahingehend erforderlich, dass sie besser auf die Vielfalt der Menschen und individuelle pädagogische Erfordernisse eingehen können; darüber hinaus sollen Unterschiede zwischen den Menschen als Chance und nicht als Problem gesehen werden.
- Inklusion versteht das Individuum als Träger unverbrüchlicher Rechte, setzt sich gegen jede Form von gesellschaftlicher Marginalisierung ein und vertritt die Idee umfänglicher Teilhabe. Dies impliziert die Forderung nach möglichst weitgehendem Abbau von Zugangs-, Lern- und Teilhabebarrrieren.

Während Biewers Definition (2009) zwar die inklusive Pädagogik zu definieren beansprucht, jedoch die pädagogische Komponente bestenfalls andeutet, hat Feuer bereits in den 1990er Jahren auf der Basis der Materialistischen Behindertenpädagogik eine Konzeption entwickelt, die Integration – so der von ihm bevorzugte Begriff – wie folgt definiert:

„Integration‘ bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule), dass

- alle Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)

- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen und arbeiten.

Integration ist kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv“ (Feuser 2011, o.S.).

Auch wenn sich die in diesem Abschnitt erwähnten Konzeptionen in manchen Aspekten voneinander unterscheiden, so stimmen sie doch darin überein, nicht nur auf ein menschenfreundlicheres, gerechteres und letztlich auch erfolgreicherer Bildungssystem abzu zielen, sondern auch positiv auf die Gesellschaft insgesamt einwirken und zu ihrer Humanisierung beitragen zu können.

## Einige Zahlen und empirische Befunde zur Inklusion

Nach den eher grundsätzlichen und allgemeinen Hinweisen zur Inklusion im vorangehenden Abschnitt möchte ich mich nun der Empirie zuwenden und einige wichtige Forschungsergebnisse referieren. Zuvor jedoch sollen einige Eckdaten zur Entwicklung der inklusiven Pädagogik in Deutschland genannt werden.

In den letzten Jahren stieg bundesweit die Zahl der inklusiv unterrichteten Kinder und Jugendlichen. Von 18,4 Prozent im Schuljahr 2008/09 ist er im Schuljahr 2011/12 auf gut 25 Prozent (2011/12) und im Schuljahr 2012/13 auf 28,2 Prozent angewachsen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2014). Im Schuljahr 2014/15 lag die Inklusionsquote im Bundesdurchschnitt bei etwa 34 Prozent.

Dabei sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich. Spitzenreiter sind Bremen mit 77,1 Prozent und Schleswig-Holstein mit 63,4 Prozent. Schlusslichter sind Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg mit jeweils 29,1 Prozent und Bayern mit 26,8 Prozent.

Zu den bemerkenswerten Aspekten der Entwicklung gehört, dass im gleichen Zeitraum der Anteil von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestiegen ist. Lag er im Schuljahr 2008/09 bei 6,0 Prozent, stieg er bis 2013/14 auf 6,8 Prozent (vgl. KMK 2016). Ein Grund für diese Entwicklung könnte darin liegen, dass die Bereitschaft, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu attestieren steigt, wenn diese Maßnahme nicht mit einem Schulwechsel des Kindes verbunden ist und insofern einen weniger tiefen Einschnitt darstellt. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf der betreffenden Schule zusätzliche Ressourcen bringt.

Welche Befunde zur schulischen Inklusion hat nun die Forschung der vergangenen Jahre vorlegen können? Diese Frage ist unter anderem deshalb wichtig, weil empirische Studien Auskunft darüber geben können, welche Vor- und Nachteile inklusive Beschulung gegenüber einer Separierung hat. Die nachfolgend referierten Forschungsergebnisse beziehen sich ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf.

Aus der empirischen Befundlage können keine prinzipiellen Einwände gegen die Inklusion abgeleitet werden – aber ebenso wenig erweist sie sich als prinzipiell überlegen.

(1) Auswirkungen auf schulische Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Studien zur Leistungsentwicklung zeigen überwiegend positive, häufig allerdings auch nur geringe Wirkungen für inklusiv beschulte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den Studien handelt es sich zumeist um Schüler mit eher leichten kognitiven Einschränkungen aus dem Förderschwerpunkt Lernen. Der (leicht) positive Effekt ist bei Kindern mit Beeinträchtigungen des Lernens größer als bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Bei Kindern, die dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zugeordnet werden, lassen sich in Hinblick auf die Lernfortschritte keine Vorzüge inklusiver Settings beobachten (vgl. Bless 2017, 217).

Nach wie vor verlassen fast drei Viertel (2014: ca. 72,6 %) der Förderschüler\*innen die Förderschulen ohne Hauptschulabschluss. Für diese Jugendlichen ist die gesellschaftliche Teilhabe besonders in Gefahr. Inwieweit die Inklusion hieran etwas ändern kann, wird sich erst noch zeigen müssen.

(2) Auswirkungen auf psychosoziale Variablen (z.B. das Selbst- bzw. Begabungskonzept) der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Insgesamt überwiegen Studien, die schwache negative Wirkungen inklusiver schulischer Settings auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes zeigen. Die gängige Erklärung für diesen Befund ist der Bezugsgruppeneffekt: die Anwesenheit zahlreicher vergleichsweise leistungstarker Schüler\*innen kann bei den Schüler\*innen mit Förderbedarf zu einer negativen Selbsteinschätzung führen („Little fish in a big pond“-Effekt), während dies in Förderschulen nicht oder in einem geringeren Maße der Fall ist („big fish in a little pond“). Zu diesem Befund bemerkt Bless: „Das Begabungskonzept kann in der Förderschule vermutlich nur aufgrund des Bezugsgruppeneffekts hochgehalten werden. Sobald die Kinder den Schonraum der Förderschule verlassen, sinkt das Begabungskonzept wieder“ (Bless 2017, 217). Bekannt ist aber auch, dass Kinder Beeinträchtigungen des Lernens, sozial-emotionalen Auffälligkeiten und teilweise auch mit intellektuellen Beeinträchtigungen „im Rahmen der integrativen Schulung eine geringere soziale Akzeptanz durch ihre Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf“ (Bless 2017, 219) erfahren.



(3) Auswirkungen auf schulische Leistungen und psychosoziale Variablen der Schüler\*innen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Hier fällt ein generelles Fazit schwer. Mehrheitlich aber legen die Studien nahe, dass für Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf keine Nachteile aus dem inklusiven Unterricht resultieren (vgl. Bless 2017, 219).

Diese auf empirisch-quantitativen Methoden basierenden Forschungsergebnisse bilden nur einen Ausschnitt aus der Inklusionsforschung insgesamt. Naturgemäß widmen sich Forschungsprojekte, die mit anderen, dem Spektrum der qualitativen Forschung zurechenbaren Methoden arbeiten, zumindest zum Teil deutlich anders gelagerten Fragen, etwa Prozessen der Differenzkonstruktion im Unterricht, pädagogischen Ordnungen, Aspekten der Professionalität pädagogischer Akteur\*innen, dem Problem der Anerkennung. Aber auch die Ergebnisse aus diesem Feld der Inklusionsforschung zeichnen ein insgesamt vielschichtiges und keineswegs einheitliches und kohärentes Bild der schulischen Inklusion (vgl. Budde u.a. 2017).

## **Dilemmata und Probleme bei der Umsetzung**

Trotz der allgemeinen Zustimmung, die die Idee der Inklusion in weiten Teilen der Fachöffentlichkeit erfährt, gibt es auch vielfältige Kritik. Auf einer eher grundsätzlichen Ebene wendet sich diese Kritik zwar nicht gegen die Idee an sich, aber wohl gegen ihre dogmatische Verabsolutierung (vgl. Ahrbeck 2014). Auf einer eher praktischen Ebene stehen substanzielle Hindernisse bei der Implementierung inklusiver Strukturen und Umsetzungsprobleme auf verschiedenen Ebenen im Fokus. Während manche dieser Probleme und Hindernisse vermutlich durch gezielte und passgenaue Maßnahmen beseitigt oder zumindest abgemildert werden können, werden in der Literatur aber auch Probleme herausgearbeitet, die nicht ohne Weiteres überwunden werden können, weil sie auf Dilemmata beruhen, mit denen sich die inklusive Pädagogik unausweichlich konfrontiert sieht. Norwich (2008) hat eine Reihe solcher Dilemmata, die er unter dem Oberbegriff „dilemma of difference“ rekonstruiert, gebündelt. Zwei dieser Dilemmata seien hier genannt:

a) „Identification dilemma“: Wie weiter oben erläutert wurde, wird ein Gelingen der inklusiven Pädagogik oft an die Dekategorisierung gekoppelt. Deren Ziel ist die Vermeidung von Stigmatisierung durch den Verzicht auf negative Etikettierungen und klassifikatorische Begriffe. Dieser ohne Zweifel sozialmoralische Gewinn der Dekategorisierung hat jedoch einen hohen Preis, weil er mit einem Verlust einer differenzierten pädagogischen Wahrnehmung, einer Verunmöglichung der begrifflichen Kennzeichnung spezifischer gruppenbezogener Problemlagen

und mit einer Preisgabe des kritischen Potentials (sonder-)pädagogischer Theoriebildung einhergeht (vgl. Musenberg u.a. 2017).

b) „Curriculum dilemma“: Wenn Inklusion mit der pädagogischen Forderung gekoppelt wird, für alle Kinder gemeinsam Curricula zu entwickeln und ihnen die gleichen Bildungsinhalte zugänglich zu machen, kann dies dazu führen, dass Schüler\*innen mit fehlenden Anschlussvoraussetzungen abgehängt werden. Andererseits aber können individualisierte Curricula, die den jeweiligen Voraussetzungen und Möglichkeiten angepasst sind, im Hinblick auf den Lernzuwachs der Kinder bestehende Unterschiede vergrößern und so dazu beitragen, dass bestimmte Kinder pädagogisch abgehängt werden.

Die Umsetzung der Idee in die Praxis sieht sich mit zahlreichen Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind.

Zu den Ursachen für die Probleme, die zu einer Stockung bei der praktischen Umsetzung und in der Folge auch zu Qualitätsproblemen geführt haben, nennen Aichele & Kroworsch die folgenden:

„Eine Ursache für regionale Rückschläge besteht darin, dass die Größe der Aufgabe unterschätzt wurde. Dies hat vielfach zu einer Überforderung der Beteiligten geführt. Einzelnen Bundesländern ist es nicht hinreichend gelungen, die für die Transformation des Systems erforderlichen staatlichen Planungs- und Steuerungsleistungen zu erbringen. Auch ist es nicht gelungen, die Menschen (insbesondere Schüler\*innen, Eltern, Lehrkräfte und andere Berufsgruppen) bei diesem Prozess mitzunehmen und ihr Vertrauen in den Systemwechsel und die Bereitschaft zu Veränderungen zu stärken. Gleichzeitig wurden viele handwerkliche Fehler bei der Konzeptionierung und Umsetzung schulischer Inklusion gemacht. Vor allem scheiterte der erfolgreiche Aufbau eines inklusiven Schulsystems in den meisten Bundesländern bisher auch daran, dass die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt wurden. Über die politische Konstruktion des Elternwahlrechts wurden politische Grundsatzentscheidungen an die Eltern delegiert“ (Aichele & Kroworsch 2017, 4).

Die einzelnen in der Literatur diskutierten Probleme und Hindernisse bei der Umsetzung der schulischen Inklusion können hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden, sollen jedoch wenigstens in Form einer (unvollständigen) Auflistung genannt werden (vgl. Ahrbeck 2014; Becker 2015).

a) Unzureichende institutionelle Voraussetzungen

- räumliche/physische Barrieren
- fehlende materielle Ressourcen (Inklusion als Sparprogramm)
- fachlich nicht ausreichend qualifiziertes Personal
- fehlende innere Zustimmung der Mitarbeiter\*innen

- b) Ängste verschiedener Art
  - Berührungs- und Kontaminationsängste
  - Angst vor Absenkung des Leistungsniveaus in Schulen (diese Angst scheint häufig zu bestehen, selbst wenn sie empirisch unbegründet ist)
  - Angst vor Überforderung aller Beteiligten
- c) Fehlen der Zuerkennung eines positiven Werts behinderter Kinder und Jugendlicher (vgl. Dederich 2015b)
- d) Barrieren, die durch das politische System bedingt sind
  - Dominanz des Leistungsprinzips
  - Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktion von Schule (z.B. hohe Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse)
  - die Idee der Gleichheit ist eine ‚Wettbewerbsformel‘ (z.B. Chancengleichheit)
  - Gesteigerte ‚Kampfbereitschaft‘ der Mittelschicht um knapper werdende Ressourcen
- e) Das Postulat der Wertschätzung von Vielfalt und Heterogenität wird durch vielfältige Normierungsprozesse unterlaufen (z.B.: Entwicklungs- und Lerndiagnostik) (vgl. Dederich 2017).
- f) Inklusion als neoliberales Projekt. In jüngster Zeit mehrten sich auch die Stimmen, die auf die Anschlussfähigkeit der Inklusion an eine neoliberale Ideologie und Gesellschaftsordnung hinweisen. Diese Konvergenz zeigt sich vor allem dort, wo die Inklusion mit dem Versprechen verknüpft wird, den Prozess der Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital zu optimieren (vgl. Jahrbuch für Pädagogik 2015).

## Fazit

In pädagogischen Zusammenhängen bringt die Idee der Inklusion ein Ideal zum Ausdruck, das sich auf hochrangige (menschen-)rechtliche Normen sowie pädagogische und gesellschaftspolitische Werte beruft und zugleich zu deren Verwirklichung beitragen möchte. Wie aufgrund der Hinweise im vorangehenden Abschnitt deutlich geworden sein müsste, reicht die kollektive Berufung auf die Menschenrechte nicht aus, um die Idee der Inklusion im gesellschaftlichen Wertekanon zu verankern und ein gut funktionierendes inklusives Schulsystem aufzubauen. Vielmehr muss sie, wie auch immer man sie im Detail begreift, anerkannt und gewollt sein; in diesem Sinne sagte Georg Feuser bereits in den 1980er Jahren, dass Integration in den Köpfen beginnen müsse. Ihre Umsetzung in die Praxis braucht darüber hinaus klare politische Vorgaben, ausreichende materielle und nichtmaterielle Ressourcen, die Gewährleistung von Barrierefreiheit im weitesten Sinn, eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung sowie eine entsprechende

Qualifikation aller anderen pädagogischen Fachkräfte, die ihr befasst sind – und schlicht auch Menschen, die sich handelnd für sie einsetzen und sie auch gegen Widerstände zu realisieren versuchen.

Mit Blick auf die angesprochenen Dilemmata und auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Umsetzungsprobleme ist ein Inklusionsbegriff erforderlich, der zwei Funktionen hat: zum einen muss er durch eine orientierende, pädagogisch ausgerichtete theoretische Konzeption unterfüttert sein, die u.a. schulorganisatorische, curriculare, didaktische und methodische Aspekte berücksichtigt; zum anderen muss er als kritisch-analytisches Instrument konzipiert werden, mit dessen Hilfe situativ eingebettetes, konkretes praktisches Handeln, institutionelle Ordnungsmuster, Zwänge und Dynamiken sowie gesellschaftliche Aspekte der Prekariisierung, Marginalisierung und Exklusion reflektiert und nötigenfalls abgebaut werden können (vgl. Budde & Hummrich 2015, 38). Kritisch zu reflektieren sind dabei nicht nur institutionelle, organisatorische, strukturelle und sonstige Aspekte, sondern auch die Weise, wie pädagogische Akteure durch Handeln zu der Herstellung oder Verfestigung von Differenz beitragen.

Erst eine solcherart kritisch-reflexive Konzeption von Inklusion ermöglicht eine Analyse von Prozessen, in denen

„Verschiedenheiten, einschließlich Behinderungen und anderer Formen ungleicher Teilhabe, durch soziokulturelle Strukturen und institutionelle (auch wohlfahrtsstaatliche) Praktiken der verschiedenen Funktionssysteme, also im Vollzug von Inklusion, überhaupt hervorgebracht, kategorisiert und (wohlfahrtsstaatlich) bearbeitet werden“ (Wansing 2013, 24f.).

Ein solcher Zugang impliziert freilich auch, dass Marginalisierung, Ausschluss und Benachteiligung nicht allein durch das Bildungssystem und eine sich fortan ‚inklusiv‘ nennende Schule bearbeitet werden können. Vielmehr muss auch mit Blick auf die Gesellschaft insgesamt analysiert werden, wo und wie systematisch in Ausschluss oder Marginalisierung mündende Nicht-Passungen hergestellt bzw. aufrechterhalten und abweichende Karrieren produziert werden, mit welchen wohlfahrtsstaatlichen Sondermaßnahmen sie bearbeitet werden und welche Folgen dies für die Betroffenen und die Gesellschaft insgesamt hat. Hieran anknüpfend muss geprüft werden, ob die festgestellten Prozesse des Ausschlusses berechtigt oder unzulässig sind. Letzteres ist Kronauer (2013) zufolge dann der Fall, wenn Ausschlüsse diskriminierend sind und Lebenschancen von Individuen auf nicht hinnehmbare Weise verringern.

All das verweist noch einmal auf die Werthaltigkeit der Idee der Inklusion, auf ihre normativen Dimensionen. Geht man diesen weiter nach stellt sich schnell heraus, dass die Idee häufig auch mit politischen Gerechtigkeitskonzeptionen oder Theorien des ‚guten Lebens‘ verbunden wird. Die Werthaltigkeit der Inklusion zeigt sich auf dieser Ebene, dass sie unauflösbar mit ethischen Prinzipien wie etwa

Anerkennung, Selbstbestimmung, Teilhabe, Solidarität oder Bildungsgerechtigkeit verknüpft ist. Wenn es einen Anspruch gibt, die Gesellschaft weiterzuentwickeln, ein Mehr an Anerkennung der Menschen in ihrer Vielfältigkeit, an Selbstbestimmung, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, dann brauchen wir ein Bild, ein Modell oder eine Vorstellung davon, wie die Gesellschaft im Ganzen und das Bildungssystem im Besonderen sein sollten, denn nur so können wir überhaupt wissen, was zu verändern und welche Richtung einzuschlagen ist. Wie immer man dazu steht: Die Idee der Inklusion ist der Versuch, eine solche Orientierung zu schaffen.

## Literatur

- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Position Nr. 10, Deutsches Institut für Menschenrechte. Online unter: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/POSITION/Position\\_10\\_Inklusive\\_Bildung\\_bf.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf). (Abrufdatum: 30.11.2017).
- Bertelsmann-Stiftung (2014): Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Online unter: [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Update\\_Inklusion\\_2014.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf). Online unter: (Abrufdatum: 29.10.2017).
- Bleidick, U. (1988): Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin: Marhold.
- Bless, G. (2017): Inklusionsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 68 (5), 216-227.
- Biewer, G. (2009) Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Bröckling, U. (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, J.; Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.) (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dederich, M. (2015a): Kritik der Dekategorisierung – Ein philosophischer Versuch. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84 (3), 192-205.
- Dederich, M. (2015b): Nature Loves Diversity – Society Hates it. Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion. In: S. Kluge; A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik: Inklusion als Ideologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 121-132.
- Dederich, M. (2017): Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention – ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion. In: U. Stenger; D. Edelmann; D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 73-84.
- Feuser, G. (2001): Prinzipien einer integrativen Pädagogik. In: bidok Digitale Volltextbibliothek. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>. (Abrufdatum: 18.10.2017)
- Feuser, G. (2017): Wider den Ungeist selektierender Inklusion, Ein kritisch-ermutigender Essay. In: Behinderte Menschen, 40 (4/5), 29-39.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindernpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion [online] 1, Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>. (Abrufdatum: 18.3.2014).

- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Hinz, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? *Sonderpädagogische Förderung* 48 (4), 330-347.
- Hinz, A. (2006): Integration und Inklusion. In: E. Wüllenweber; G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik bei geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 251-261.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60 (5), 171-179.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: I. Schnell (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19-32.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014*. Berlin.
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: R. Burtcher; E. J. Ditschek; K.-E. Ackermann; M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 17-25.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 43-51.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 17-24.
- Lütje-Klose, B.; Boger, M.-A.; Hopmann, B.; Neumann, P. (Hrsg.) (2017): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Textor, A.; Grüter, S.; Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.) (2017): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Lambertus.
- Musenber, O.; Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.) (2017): *Dekategorisierung in der Pädagogik – Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: K.-E. Ackermann; O. Musenber, Oliver & J. Riegert (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena Verlag, 17-42.
- Wansing, G. (2016): Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. In: M. Dederich; G. Antor; I. Beck & U. Bleidick (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 133-137.
- Wocken, H.: (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

*Ursula Boos-Nünning*

## **Der Einfluss der Familie und des sozialen Umfeldes auf den Schulerfolg und auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund**

Seit mit dem Mikrozensus von 2005 nicht mehr die in Deutschland lebenden „Ausländer\*innen“ sondern Personen mit Migrationshintergrund erfasst werden, ist die Zahl der Eingewanderten und ihrer Kinder und Kindeskinde in der Statistik von 11,3% auf 23,6% (2017) gestiegen. Sie leben in größerer Zahl in den Städten als auf dem Lande, im Westen häufiger als im Osten. Und sie sind jünger: Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund in den Großstädten Westdeutschlands beträgt über 40%, die Zahl der Schulanfänger nähert sich der 60%, in manchen Städten der 70% Grenze. Die (west)deutschen Städte sind multiethnisch geworden.

Die zahlenmäßige Entwicklung, aber auch die häufige Thematisierung fehlender Bildungserfolge und unzureichender Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund war und ist sicherlich eines der Gründe, dass speziell diese Gruppe im fachwissenschaftlichen Diskurs wie auch in den Medien und der Öffentlichkeit hohe Aufmerksamkeit gefunden hat. Während das schlechte Abschneiden in Bezug auf die Bildungserfolge nachgewiesen ist aber unterschiedliche Ursachen diskutiert werden, ist die Beschreibung von Persönlichkeitsfaktoren, über die Kinder mit Migrationshintergrund verfügen, erschwert. Zum einen wird kontrovers diskutiert, welche Variablen für eine für das Leben im Einwanderungsland förderliche Persönlichkeitsstruktur zu berücksichtigen sind, zum anderen mangelt es in diesem Bereich an spezifischen Untersuchungen.

Sowohl für den Schulerfolg als auch für die Persönlichkeitsentwicklung sollen zwei mögliche Einflussfaktoren analysiert werden, die Familie auf der einen und das soziale Umfeld auf der anderen Seite. Dabei muss daran erinnert werden, dass sich mit dem Begriff Familien mit Migrationshintergrund eine große Pluralität persönlicher oder familiärer Wanderungsgeschichten verbindet. Als eines der Resultate daraus leben Mitglieder eingewanderter Familien in unterschiedlichen Rechtspositionen in Deutschland: als Arbeitsmigrant\*innen oder nachgereiste Ehepartner, als deren Töchter und Söhne und Enkel\*innen mit oder ohne die deutsche Staatsangehörigkeit, als Asylsuchende oder als Kontingentflüchtlinge,

als Deutsche aus Russland, Polen oder Rumänien und deren Kinder, als Werkvertrags- oder Saisonarbeiter, als ausländische Studierende und als Kinder und Enkelkinder aus binationalen Ehen. Sie sind je nach Zuwanderungsgrund unterschiedlichen aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Regeln unterworfen, die sich auf ihre Lebenslage auswirken. Darüber hinaus unterscheiden sich die EU-Zugewanderten und ihre Kinder und Kindeskiner nach der ethnischen Zugehörigkeit, nach dem Bildungsniveau sowie nach der sozialen Lage der Familien.

## **1 Fehlender Schulerfolg – Familien- oder umfeldbedingt?**

### **1.1 Die Ausgangslage**

Die Bildungs- und Migrationsforschung belegt seit Jahrzehnten durch eine Vielzahl von Untersuchungen, dass die Bildungschancen in Deutschland ungleich verteilt sind. Kinder aus Familien mit niedrigem sozialem Status und Kinder, deren Familie über einen Migrationshintergrund verfügt, schneiden deutlich schlechter ab. Für Kinder aus Migrationsfamilien wird die Benachteiligung – trotz partieller Verbesserung im Zeitverlauf – dokumentiert durch die Unterrepräsentanz der unter Dreijährigen und Dreijährigen in der KiTa bei Angleichung in der Gruppe der 4- bis 6-Jährigen, durch die geringere Zahl vorzeitiger Einschulungen und – was wichtiger ist – durch einen hohen Anteil an Kindern mit verspätetem Schulbeginn. Nach wie vor sind Disparitäten beim Übergang in das gegliederte Schulsystem vorhanden. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund besuchen häufiger Hauptschulen und seltener Gymnasien und selbst diejenigen, die den Übergang schaffen, scheitern doppelt so häufig wie einheimische Deutsche. Rückstellungen oder Klassenwiederholungen beginnen schon in der Grundschule – in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund erhöht. Sie haben deutlich niedrigere Bildungsabschlüsse aufzuweisen. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund verlassen die Schule seltener mit dem Abitur und häufiger mit einem Real- oder Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss als ihre Mitschüler\*innen ohne Migrationshintergrund. Bundesweit nachgewiesen ist das schlechtere Abschneiden von Schüler\*innen mit einem ausländischen Pass. Die neueren Zahlen der Schulabgänger\*innen sowie der Absolventen\*innen von 2017 weisen 18,1% ausländische Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (deutsche: 5,2%) und 17,4% mit allgemeiner Hochschulreife (vs. 36,2%) aus (Statista 2018; s. auch Autorengruppe 2016, 175). Seit Jahren wird der doppelte mittlerweile dreimal so hohe Anteil an ausländischen Schüler\*innen ohne allgemeinbildenden Abschluss als Problem für die betroffenen jungen Menschen als auch für die Gesellschaft thematisiert. Bedeutsam ist auch ihr Anteil an Förderschulen, die – nachweisbar auf Bundesländer- und Städteebene – überpro-



portional häufig von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. mit einem ausländischen Pass besucht werden.

Auch Kompetenzuntersuchungen weisen einen deutlichen Rückstand der Kinder mit Migrationshintergrund oder mit nicht deutscher Familiensprache nach, so belegen alle Schulleistungsstudien in der Grundschule und in der Sekundarstufe trotz Verbesserungen im zeitlichen Verlauf das schlechtere Abschneiden dieser Gruppe (s. Sachverständigenrat 2016, 23ff.). Nicht ausreichend geklärt ist, ob der Migrationshintergrund oder die soziale Schicht für die geringen Bildungserfolge ursächlich ist (ebenda, 20). Die größten Bildungsnachteile – schon für die Grundschule belegt – haben Kinder mit türkischem und – falls erfasst – mit arabischem Migrationshintergrund (Wendt u.a. 2016); sie erzielen unterdurchschnittliche Werte in allen Kompetenzbereichen, die in den Schulleistungsstudien erfasst werden.

Im Oktober 2017 wird über eine neue Variante der Bildungskatastrophe berichtet: Das Bildungsniveau an Grundschulen – ermittelt am Leistungsstand der Viertklässler – ist im Vergleich zu 2011 gesunken und zwar in den Bereichen Rechtschreiben und Mathematik (nicht Lesen). In der IQB-Studie (Stanat u.a. 2016) wird als Erklärung auf zwei strukturelle Veränderungen hingewiesen, nämlich auf die Umsetzung der Inklusion von behinderten Schüler\*innen und auf die Zunahme des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund. Die neu eingewanderten Kinder aus Flüchtlingsfamilien sind dabei noch nicht berücksichtigt worden.

## **1.2 Ursachen für die Chancengleichheit**

Es gibt eine Vielzahl an Untersuchungen, die ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf zu erklären suchen, wobei die Abgrenzung von „ethnischen“ Ursachen und sozialen Ursachen nicht gelingt. Die häufig genutzten Ansätze von Boudon von den primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft oder von Bourdieu von der Bedeutung des kulturellen Kapitals wurden zur Erklärung schichtspezifischer Unterschiede entwickelt und werden auf Migrationsfamilien übertragen (so z.B. Aydin-Canpolat 2018; Böhner-Taute 2018). Nicht eingegangen werden soll auf Fragen der Erzeugung von Ungleichheit durch die Struktur des Bildungssystems und durch Diskriminierungen in den Bildungseinrichtungen.

### **1.2.1 Ein Blick auf Eltern mit Migrationshintergrund**

Seit Beginn der Diskussion um die Schulprobleme von Kindern mit Migrationshintergrund – damals als ausländische Kinder bezeichnet – wurden familiäre (kulturelle) Faktoren für das Scheitern an der Schule als Ursachen herausgestellt. Fehlende Fertigkeiten in der deutschen Sprache wurden und werden als eine der wesentlichsten Ursachen für Schulprobleme und Schulversagen angeführt und auf den Muttersprachgebrauch in den Migrationsfamilien zurückgeführt. Außerdem wurden und werden die fehlende Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und

Schule sowie diskrepante Vorstellungen zwischen deutscher Schule und Migrationsfamilien thematisiert. So verwundert es nicht, dass sowohl im wissenschaftlichen Diskurs (teilweise), insbesondere aber seitens der Lehrer\*innen (häufiger) den Familien kulturbedingte Auffassungen über das Lernen und die Schule unterstellt werden, die einen Schulerfolg der Kinder verhindern. Auch in wissenschaftlichen Studien wird diese Interpretation nahe gelegt, wenn etwa betont wird, dass die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus den anregungsarmen häuslichen Milieus entstanden. Gutgemeinte Rücksichtnahmen auf Kinder mit vermeintlich wenig förderndem Elternhaus können dann dazu führen, dass Lehrer\*innen von Schüler\*innen mit (hier) türkischem Migrationshintergrund geringere Leistungen erwarten (Berliner Institut 2017, 29; 61) und diese dadurch an der Entfaltung ihrer Potenziale hindern.

Eltern mit Migrationshintergrund waren und sind – so ein Ergebnis der Bildungsforschung – für eine Bildung und Ausbildung ihrer Kinder hoch motiviert. Frühere und neuere empirische Untersuchungen (s. dazu Boos-Nünning 2013) belegen hohe Bildungsvorstellungen und hohe berufliche Erwartungen sowohl der Eltern als auch der Kinder und Jugendlichen selbst. Leistungserwartungen spielen in der Erziehung bei Migrationsfamilien eine erhebliche Rolle und diese sind auf schulische Erfolge und das Erreichen einer guten beruflichen Tätigkeit ausgerichtet. Eltern wünschen sich für ihre Söhne wie auch für ihre Töchter eine gute Schul- und Berufsausbildung und eine Tätigkeit in einem anerkannten und angesehenen Beruf. Neuere Untersuchungen, in denen Eltern mit türkischem Migrationshintergrund befragt werden, kommen zu dem Ergebnis, dass Leistungs- und Aufstiegsorientierungen von Eltern als für die Erziehung der Kinder äußerst bedeutsam angesehen werden (vgl. Dollmann 2010; Leyendecker 2011; Gresch 2012).

Die größtenteils sehr hohen Bildungserwartungen von Migrationsfamilien schlagen sich in den meisten Fällen nicht als schulische Erfolge nieder und zwar weder bei der Wahl der Schulform noch bei den Schulabschlüssen. Migrationsfamilien verfügen nicht über die Mittel und die Möglichkeiten, ihre Bildungsansprüche in Schulerfolge zu transformieren. Vor allem Neueingewanderte, aber auch ein Teil der eher bildungsfernen Familien der zweiten oder dritten Generation, haben die Erwartung, dass die Kindertagesstätten und später die Schulen sowohl in Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache als auch in Bezug auf die gezielte Vorbereitung der Kinder auf schulische Belange kompensatorisch Lücken in der familialen Sozialisation schließen. Dieses geschieht aber nicht oder zu wenig. Kinder aus Migrationsfamilien beginnen ihre Schullaufbahn aufgrund ihrer familiären Bedingungen mit schlechteren Voraussetzungen als Kinder aus einheimisch deutschen Mittelschichten und sie erfahren weniger familiäre Unterstützung. Diese Faktoren wirken sich vor allem in den Ländern aus, in denen die Bildungseinrichtungen und insbesondere die Schule wie z.B. in Deutschland besonders viel von

Eltern fordert. Die erwarteten Unterstützungsleistungen umfassen hier nicht nur die Kontrolle der Kleidung und der Schultasche und die Einbeziehung außerschulischer Bildungsangebote, nicht nur das Sprechen über den Unterricht und Zeit für schulische Belange, sondern darüber hinaus das Wissen um die Anforderungen von Schule in den einzelnen Fächern sowie die Beschaffung von Material (wie Lernspiele), die Organisation von Nachhilfe (bei Bedarf) sowie Kenntnisse, die die Wahl angemessener Schulen möglich machen. Insbesondere begleitend zum Gymnasialbesuch, teils aber schon in der Grundschule glauben manche Eltern das Vor- und Nacharbeiten des Lernstoffes leisten zu müssen und setzen damit Standards für das Erwartungsniveau der Lehrkräfte. Das Ausmaß an Hilfen und Unterstützungen, die von den Eltern erwartet werden, damit die Schüler\*innen im Schulsystem erfolgreich sind, ist in Deutschland deutlich höher als in anderen Ländern.

So ist wenig erstaunlich, dass Einwandererkinder derselben Herkunftsgruppe in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich abschneiden, wie am Beispiel der Schüler\*innen mit türkischem Migrationshintergrund belegt wird, und dass sich Deutschland als das Land erweist, in dem die wenigsten Chancen für diese Gruppe bestehen (vgl. Wilmes u.a. 2011, 31). Die aus der TIES-Studie gewonnenen Daten verweisen auf die Mängel des deutschen Bildungssystems in jeder einzelnen Station. Sie ermitteln – wie andere Untersuchungsergebnisse auch –, dass für die Bildungsverläufe eine Reihe von familiären Faktoren eine bedeutsame Rolle spielen wie vor allem das Bildungsniveau der Eltern, die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Eltern oder Geschwister, das Sprechen über Schule und die Anteilnahme an schulischen Erlebnissen sowie die Frage, ob es zu Hause einen ruhigen Arbeitsplatz für die Hausaufgaben gibt. Schon in der Grundschule geht es – so lässt sich ergänzen – zusätzlich um das gemeinsame Lernen mit den Eltern für Klassenarbeiten aber auch um das zur Verfügung stellen von Büchern, Kultur, Erlebnisfahrten u.a.m. Die Ausstattung von Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen und das damit einhergehende lernfreundliche Umfeld bilden eine zentrale Bedingung für den Lernerfolg. Bildungsbenachteiligungen der Kinder mit Migrationshintergrund sind nicht nur durch das geringere kulturelle und soziale Kapital in Migrationsfamilien erklärbar sondern auch dadurch, dass Ressourcen, über die diese Familien verfügen, nicht berücksichtigt, ja nicht einmal wahrgenommen werden. Es mangelt in Deutschland nicht nur an der fehlenden Kompensation familienbedingter Benachteiligungen durch das Bildungssystem sondern auch an fehlender Anerkennung migrationspezifischer Potenziale. Beides wirkt sich chancenreduzierend aus.

## **1.2.2 Soziales Umfeld als Ursache: Fördernde und einschränkende Lebensbedingung**

### **Sozio-ökonomische Rahmenbedingungen**

In Bezug auf die sozio-ökonomische Stellung differenzieren sich die Migrationsfamilien aus. Zum Zeitpunkt der Einwanderung stellte sich die wirtschaftliche Situation der Migrationsfamilien sehr ähnlich dar. Der überwiegende Teil kam ohne Vermögen und war als Arbeiter\*in in dem unteren Lohnsegment tätig. Die Arbeitsmigrant\*innen verfügten eher über eine – gemessen am Durchschnitt der Bevölkerung in Deutschland – kürzere und weniger qualifizierte Schul- und Berufsbildung. Die Aussiedler\*innen wie auch die Flüchtlinge brachten hingegen schon bei Einreise sowohl in Bezug auf die Bildung als auch in Bezug auf die Berufsqualifikation sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Unter ihnen gab es – nach Herkunftsland differenziert – Personen mit akademischer wie auch solche mit minimaler Schulbildung. Allerdings wurden und werden bis heute die Studienabschlüsse sowie die berufliche Qualifikationen und Erfahrungen zum großen Teil nicht anerkannt und sicherten nicht den Einstieg in gehobene berufliche Tätigkeiten in Deutschland. Auch heute noch sind die Migrationsfamilien häufig den sozialen Unterschichten zuzuordnen. Sie sind wegen geringerer Bildung, häufigerer Arbeitslosigkeit und größerer Kinderzahl einem besonders hohen Armutsrisiko ausgesetzt. Allerdings haben die ethnischen Gemeinschaften in den letzten Jahrzehnten ihre Professionseliten hervorgebracht und es sind Menschen mit hervorragender Bildung und Berufsqualifikation neu eingewandert.

In Bezug auf die Chancenungleichheit stehen nach wie vor die Migrationsfamilien im Mittelpunkt, deren Kinder im deutschen Schulsystem nicht erfolgreich seien, und die geforderten Erziehungsleistungen nicht oder nur eingeschränkt erbringen können. Das sind etwa Familien, die unter Armutsbedingungen leben, wobei der Anteil an einkommensschwachen Haushalten bei den Migrationsfamilien nach den Daten des Sozio-ökonomischen Panels seit 1984 mit ca. 25 Prozent mindestens doppelt so hoch ist wie der bei einheimisch deutschen Familien.

### **Stadtteilbedingte Deprivation**

Weitaus mehr Migrationsfamilien, die von persönlicher Armut betroffen sind, leben in benachteiligten und benachteiligenden Stadtteilen. Kinder aus der sozialen Unterschicht, Kinder aus Ein-Elternhaushalten und Kinder aus Migrationsfamilien wachsen dort in größerer Zahl auf. Materielle Armut verbindet sich hier mit fehlender Teilhabe und Teilnahme an qualitativ guten Freizeitmöglichkeiten und Bildungseinrichtungen. Die Einkommensungleichheit zwischen den Bewohnern verschiedener Stadtteile ist groß. Im Zeitverlauf nimmt die soziale Segregation in den Großstädten zu, wie durch viele ältere (z.B. Häußermann 2009) und neuere Studien (z.B. Baur 2013) belegt wird. Das Aufwachsen in benachteiligten

Stadtteilen stellt einen Faktor des sozialen Umfeldes dar, der zwar immer wieder aufgegriffen wird, aber selten die notwendige Berücksichtigung findet. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Familien leben überwiegend in Ballungsgebieten und hier wohnen sie konzentriert in bestimmten Quartieren. Meistens sind die Wohngebiete mit hohen Einwandereranteilen von sozialräumlichen Defiziten bestimmt, und sie werden überwiegend von Familien und damit von Kindern bewohnt, deren Leben durch soziale Benachteiligung geprägt ist. Gerade die Kinder aus solchen Familien bräuchten ein hervorragendes bildungsförderndes Wohnumfeld. Da dieses vielerorts nicht geschaffen wird, wird das Aufwachsen der Kinder durch das soziale Umfeld beeinträchtigt.

Ohne diese führt das Aufwachsen in benachteiligten Quartieren zu Bildungsbenachteiligung und darüber zu lebenslanger beruflicher Ausgrenzung. „Bildung im geteilten Raum“ (so schon Schroeder 2002, S. 228ff.), d.h. das Aufwachsen in segregierten Bildungsräumen, stellt das eigentliche Problem des Aufwachsens von Kindern aus sozialen Unterschichten und mit Migrationshintergrund dar. In Schulen, die in diesen Stadtteilen liegen, sind das Lerntempo und die Bildungsqualität geringer und damit sinken die Chancen auf eine Kompensation familiärer Benachteiligung. Vielmehr tragen die Bildungseinrichtungen zu einer weiteren Verstärkung der sozialen Ungleichheit bei.

### **Segregierte Stadtteile – noch stärker segregierte Schulen**

Segregierte Bildungsräume bilden sich entlang den Differenzlinien Ethnie und soziale Schicht. Immer deutlicher wird, dass nicht allein die Konzentration von Migrationsfamilien in Stadtteilen oder Quartieren einen überdurchschnittlichen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen bewirken, sondern dass die von einheimisch deutschen Eltern betriebene Schulwahl oder der Schulwechsel zu einer Trennung der Schüler\*innen mit und ohne Migrationshintergrund führt (Sachverständigenrat 2013). Gleichzeitig wählen Eltern der Mittelschicht Schulen mit möglichst vielen Kindern ihrer sozialen Herkunft; dieses gilt zunehmend auch für sozial gut positionierte Eltern mit Migrationshintergrund. Die ethnische und soziale Segregation wird durch die elterliche Wahl, beginnend schon in der Grundschule, verstärkt. Inklusion wird nicht als Ziel genannt, vielmehr wird gebilligt, dass die Trennlinien immer schärfer werden. Durch die Segregation wird die Chancenungleichheit schon in der Grundschule verfestigt. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache bleiben unter sich; die wenigen einheimisch deutschen Kinder gehören überwiegend der sozialen Unterschicht an. Das Lernen der deutschen Sprache wird u.U. erschwert und das mögliche Spektrum an Familien und damit an Lebenswelten, das Schüler\*innen mit Migrationshintergrund kennenlernen können, ist deutlich reduziert.

Die Schüler\*innen laufen zudem Gefahr, dass – selbst, wenn sie gute Noten erhalten – ihre Leistungen denen der Kinder an anderen (mittelschichtgeprägten)

Schulen nicht entsprechen. Die Leistungserwartungen von Lehrkräften gegenüber Kindern aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund sind – so belegt eine neue Studie (vgl. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung 2017, 24ff.) – deutlich reduziert und zwar selbst dann, wenn sich die konkreten Leistungen nicht unterscheiden. Außerdem wirkt ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auch bei hervorragenden Schulen stigmatisierend, da auch hier die Vorstellung transportiert wird, dass der Leistungsstand nicht dem einer „deutschen“ Schule entsprechen könne.

## **2 Persönlichkeitsentwicklung durch familiäre Sozialisation oder durch das soziale Umfeld?**

Neben den Schulerfolgen und damit in Verbindung stehend findet die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund zunehmend Beachtung, nicht selten verbunden mit der Befürchtung von abweichendem Verhalten, psychischer Auffälligkeit oder einer zu geringen Einbindung in die deutsche Gesellschaft. Die Entwicklung der Persönlichkeit kann unter dem Aspekt der Werteentwicklung oder unter den Aspekten der Vermittlung von extrafunktionalen Fertigkeiten und von (Ich)Identität analysiert werden. Auf die Wertevermittlung soll nicht eingegangen werden (s. dazu Stein 2013).

Als extrafunktionale Fertigkeiten oder Schlüsselqualifikationen werden vor allem Selbstständigkeit, Frustrationstoleranz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Interkulturelle Kompetenz und Teamfähigkeit genannt. Sie lassen sich unterscheiden in Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Es ist möglich, drei weitere Kompetenzen, die Methodenkompetenz, die Handlungskompetenz und die Medienkompetenz hinzuzufügen. Schlüsselqualifikationen unterstützen oder bewirken Lernerfolge und erleichtern den Zugang zum beruflichen und gesellschaftlichen Kontext.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund brauchen, um im Beruf erfolgreich zu sein, aber auch, um das Leben unter Einwanderungsbedingungen zu bewältigen, ein hohes Maß an Frustrationstoleranz. Sie benötigen sowohl die Kompetenz, sich gegen Zuschreibungen und Fremdzuweisungen zur Wehr zu setzen, als auch die Fähigkeit, einer Stigmatisierung entgegenzutreten und Resignation zu vermeiden (so Mansel & Spaier 2010, 220f.). Sie brauchen darüber hinaus ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz, um mit denen für sich häufig mehrdeutig darstellenden Situationen umgehen zu können. Förderlich wäre für sie, wenn sie darüber hinaus über interkulturelle Kompetenzen und Empathie verfügen würden.

Ob ein Mensch selbstständig wird, seine Person selbstkritisch einordnen kann, über eine hohe Frustrationstoleranz verfügt und soziale Kompetenzen ausbildet

– wie die Fähigkeit in einer Gruppe zu agieren, Empathie zu zeigen, Mehrdeutigkeiten zu ertragen und in den Kommunikationsprozess einzubeziehen – ist eng mit der Persönlichkeitsentwicklung und hier mit der psychischen Stärke und Identität verbunden. Auch heute noch wird in diesem Zusammenhang auf die besonderen Probleme hingewiesen, die sich für Kinder mit Migrationshintergrund aus dem Leben in oder zwischen zwei Kulturen ergäben, aber in immer stärkerem Maße wird darauf verwiesen, dass die mehrkulturellen Erfahrungen einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Orientierungen ermöglichen und damit eine besonders gute Voraussetzung für den Erwerb einer hybriden oder transkulturellen Identität schaffen können. In solchen Fällen übernehmen Kinder und Jugendliche aktiv unterschiedliche kulturelle Elemente und entwickeln in der sich globalisierenden Gesellschaft eigene Formen von Identität, mit unterschiedlichen Zugehörigkeitsanteilen (s. Geisen & Riegel 2007).

## **2.1 Persönlichkeitsentwicklung – familiäre und soziale Bedingungen**

Anders als in der Frage nach den Schulerfolgen sind in der nach den Einflussfaktoren der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund Untersuchungen selten. Belegt ist, dass erfolgreiche Frauen und Männer mit Migrationshintergrund eine besonders hohe Frustrationstoleranz besitzen (so Lang u.a. 2016). Belegt ist auch, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund individuelle Strategien des Identitätsmanagement entwickeln und sich hierbei aus einem Pool verschiedener nationaler, ethnischer, religiöser und nicht zuletzt globaler kultureller Angebote bedienen. Sie balancieren nicht nur eine soziale mit einer persönlichen Identität aus, sondern haben verschiedene sozio-kulturelle Systeme, zu denen sie ihre persönliche Identität in Bezug setzen. Möglich wird die Wendung des Blicks auf diese Jugendlichen durch (de-)konstruktivistische Theorien, die das handelnde und kreative Individuum als Gestalter\*in ihrer\*seiner Biographie in den Mittelpunkt stellen (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2012, 64ff.; s. Yildiz 2016, 174-178; 185-187). Der Verlauf des Prozesses der Identitätsbildung und ob das Ergebnis eine hybride Identität mit Ausprägung von Mehrfachzugehörigkeiten darstellt, hängt entscheidend von den Bedingungen in der Familie und im sozialen Umfeld ab.

### **2.1.1 Persönlichkeitsentwicklung in der Familie**

Bei der Suche nach möglichen Ursachen für die Persönlichkeitsentwicklung wird im öffentlichen Diskurs nicht selten auf Persönlichkeits- oder Identitätsprobleme als Folge spezifischer Erziehungsvorstellungen in Familien mit Migrationshintergrund verwiesen. Eine im Vergleich zu einheimisch deutschen Familien wertgebundener und strengere Erziehung vor allem im Hinblick auf religiöse und traditionelle Werte wird als belastend für die Heranwachsenden und als dysfunktional für das Leben in Deutschland bewertet. Auf der anderen Seite wird die

Auffassung vertreten, dass in Familien mit Migrationshintergrund, unabhängig von Herkunftsland, Geschlecht und Bildungsniveau, ein ähnliches Spektrum an Erziehungsvorstellungen besteht wie bei einheimisch deutschen. Von den Eltern selbst, und zwar von allen Elterngruppen, aber auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden als Erziehungsziele Selbständigkeit und Selbstbewusstsein sowie Durchsetzungsfähigkeit, soziale Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft, Respekt vor anderen Menschen sowie Charakteraspekte wie Ehrlichkeit, Offenheit, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Selbstkritik genannt. (vgl. Farrokhzad u.a. 2011, 156). Eine dritte Position geht davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr wohl zwischen eventuell unterschiedlichen Anforderungen von der Familie und anderen Einrichtungen zu balancieren vermögen und Mehrfachzugehörigkeiten in Form einer hybriden Identität entwickeln können, ohne dass ihre Familie sie behindert. So zeigt eine erhebliche Zahl an Untersuchungen bei erfolgreichen jungen Menschen den positiven Einfluss familiärer Unterstützung (s. die Zusammenfassung von Untersuchungen bei Theißen 2017, S. 198ff.).

### **2.1.2 Das soziale Umfeld als Sozialisationsfaktor**

Oben wurde beschrieben, dass soziale Rahmenbedingungen, vor allem Armut in Familien, sich auf Bildungserfolge auswirken. Armut kann und wird in vielen Fällen zu Einschränkungen in den Erziehungsleistungen führen. Dieses gilt für Kinder, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, genauso wie für alle anderen in Deutschland lebenden Kinder. Auch das soziale Umfeld, in dem die Familien und damit die Kinder aufwachsen, hat Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich soziale Deprivation und das Leben in sozial problematischen Stadtteilen stärker auf das Leben einheimischer Familien als auf das von Familien mit Migrationshintergrund auszuwirken scheint. Bei einheimisch deutschen Haushalten lassen sich Unterschiede zwischen solchen, die Transferleistungen erhalten, oder solchen, die keine bekommen, aufzeigen. Die Wohnungen der Deutschen, die ohne staatliche Unterstützung leben, wurden als sauberer und gepflegter wahrgenommen als diejenigen, die auf eine Unterstützung angewiesen sind. Bei den türkischen Haushalten gibt es kaum einen Unterschied im Zustand der Wohnung, gleich ob die Familien Transferleistungen erhalten oder nicht. Auch die Qualität der Ernährung und das Einnehmen gemeinsamer Mahlzeiten ist in türkischen Familien – anders als in einheimisch deutschen – nicht von dem Erhalt oder Nichterhalt von Transferleistungen abhängig (Blasius u.a. 2008, 145f.; s. auch 79f.). Hier wird deutlich, dass Migrationsfamilien über spezifische Ressourcen verfügen. Eine solche bilden die Netzwerke, die stark von verwandtschaftlichen Beziehungen dominiert werden (ebenda, 147; s. Citlak & Schwegmann 2015).



Dennoch stellt das Leben der Migrationsfamilien in sozial benachteiligten Stadtteilen eine Beeinträchtigung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen dar. Der Grund dafür liegt nicht in der räumlich-ethnischen Konzentration der Bewohner\*innen, sondern in den benachteiligenden Lebensbedingungen und dem völlig unzureichenden sozialen Raum, den diese Stadtteile bieten. Benachteiligend wirken sich verwahrloste Gebäude und Spielplätze ebenso aus wie schlecht ausgestaltete Bildungsräume. Noch bedeutsamer ist der Einfluss auf die Schulen sowie die der Kinder- und Jugendeinrichtungen. Schulgebäude und Schulhöfe sowie Freizeiteinrichtungen haben in den meisten Fällen nicht die Ausstattung, die es denkbar machte, eine eher triste Umgebung zurücktreten zu lassen. Hinzu kommt, dass in diesen städtischen Räumen die benachteiligten Gruppen stets unter sich sind. Die multikulturelle Stadtgesellschaft mobilisiert sicherlich auch Kräfte und ihre Bewohner\*innen bringen Stärken und Kompetenzen ein (so El-Mafaalani u.a. 2015), aber sie bedarf zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten besonderer und zusätzlicher Ressourcen im Bildungsbereich und in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie im lokalen Umfeld insgesamt.

Im Sozialraum gewinnt ein anderer sozialer Faktor an Bedeutung. Beobachtungen bieten Hinweise darauf an, dass sich in den letzten 20 Jahren eine spezifische Migrationsjugendkultur herausgebildet hat, die jugendkulturelle Elemente der Mehrheitskultur aufgreift, aber in kreativer Verknüpfung mit migrationsbezogenen Erfahrungen und Orientierungen eigene Inhalte und Formen entwickelt hat (s. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2012, S. 67). Die ethnischen Gemeinschaften, aber auch interkulturelle migrantische Subkulturen, an denen sich häufig auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund derselben sozialen Schicht und/oder Nachbarschaft beteiligen, weisen inzwischen sehr ausdifferenzierte Erscheinungsformen auf. Bisher sind diese bei Jugendlichen erkennbaren Formen bei Kindern nicht untersucht und nicht in die Kindheit zurückverfolgt worden. Es ist aber zu vermuten, dass sie in dieser Lebensphase entstehen, ohne dass es schon zu Formen einer eigenen Kultur kommt. Für die Jugendphase ist der Einfluss von Subkulturen in vielfältigen Ausdrucksformen belegt (s. z.B. Raths 2009; Jagusch 2011).

## Fazit

Der Schulerfolg wie auch die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund werden sowohl durch die Familie als auch durch den Sozialraum (mit)geprägt. Beide schaffen Optionen und stellen Ressourcen bereit, für beide lassen sich aber auch unter den gegebenen Bedingungen Grenzen aufzeigen. Die Bildungsorientierungen der Eltern, ihre teils mit dem Familialismus verbundenen

emotionalen Unterstützungsleistungen, schlagen sich nicht in Bildungserfolgen nieder, da das Bildungssystem mehr und anderes von Familien fordert. Die Erziehungsleistungen der Eltern finden zudem wenig Anerkennung und werden häufig in ihrer Ausrichtung negativ bewertet. Im sozialen Umfeld, das vielfältige Hindernisse für einen Bildungserfolg und für eine adäquate Erziehung enthält, werden die dennoch vorhandenen Ressourcen nicht erkannt oder negiert. Die Leistungen der Familien und des sozialen Umfeldes für den Bildungserfolg und für die Erziehung und damit das Aufwachsen der Kinder insgesamt werden nicht gewürdigt. Sollen Veränderungen eingeleitet werden, ist erstens die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern mit Migrationshintergrund mittels einer zielgruppenorientierten Elternbildung (s. dazu z.B. Boos-Nünning u.a. 2016) notwendig und zweitens eine konsequente sozialraumorientierte Politik zugunsten benachteiligter Stadtregionen unter Einbeziehung der Bildungseinrichtungen. Letzterer muss es gelingen, den Folgen der Segregation unter Berücksichtigung der Vielfalt und der Stärken der Bewohner\*innen (Cöster, A. C. 2016, 346ff.; 407ff.) entgegenzuwirken.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Aydın-Canpolat, G. (2018): Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen. Determinanten der Bildungsverläufe junger Zuwanderer. Wiesbaden: Springer VS.
- Baur, C. (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: Transcript.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin: Eigenverlag.
- Blasius, J. u.a. (2008): Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischem Stadtteil. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhner-Taute, E. (2018): Chancenungleichheiten im Bildungsverlauf. Soziale, ethnische und bundeslandspezifische Einflüsse. Wiesbaden: Springer VS.
- Boos-Nünning, U. (2013): Aufstieg durch Bildung? Bildungsansprüche und deren Realisierung. Migrationsfamilien und einheimische Familien im Vergleich. In: U. Boos-Nünning & M. Stein, (Hrsg.): Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster: Waxmann, 21-245.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2012): Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: M. Krüger-Potratz & H. H. Reich (Hrsg.): Familien- und Jugendpolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Akzente – Analysen – Aktionen. Göttingen: V & R unipress, 53-78.
- Boos-Nünning, U. u.a. (2016): Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster: Waxmann.
- Citlak, B. & Schwegmann, A (2015): Migration und soziale Netzwerke von Familien im Ruhrgebiet. In: A. El-Mafaalani u.a. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 349-367.
- Cöster, A. C. (2016): Frauen in Duisburg-Marxloh. Eine ethnographische Studie über die Bewohnerinnen eines deutschen „Problemviertels“. Bielefeld: transcript.

- Dollmann, J. (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: Springer.
- EL-Mafaalani, A. u.a. (2015): Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Farrokhzad, S. (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: Regener.
- Geisen, T. & Riegel, C. (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: T. Geisen & C. Riegel (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag, 7-23.
- Gresch, C. (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer.
- Häußermann, H. (2009): Segregation von Migranten, Integration und Schule. In: Schultze, G. u.a. (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wege zu einer sozialen und gerechten Zukunft. Tagungsdokumentation des Gesprächskreises Migration und Integration. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 89-98.
- Jagusch, B. (2011): Praxen der Anerkennung. „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft.“ Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion, Schwalbach i. Ts.: Wochenschauverlag.
- Lang, C. & Pott, A. & Schneider, J. (2016): Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft. Osnabrück: IMIS Beiträge 49.
- Leyendecker, B. (2011): Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In: U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster et al.: Waxmann, 276-284.
- Mansel, J. & Spaier, V. (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und –misserfolgen junger Migrant/innen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, 209-225.
- Raths, A. H. (2009): Türkische Jugendkulturen in Deutschland. Die dritte Generation auf der Suche nach Identität. Marburg: Tectum.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Berlin: Eigenverlag.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, Expertise. Berlin: Eigenverlag.
- Schröder, J. (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster et al.: Waxmann.
- Stanat, P. u.a. (2016): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster/ New York. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht>
- Stein, M. (2013): Familie als Ort der Werteentwicklung. Strukturelle, soziokulturelle und erzieherische Bedingungen. In: U. Boos-Nünning & M. Stein (Hrsg.): Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster u.a.: Waxmann, 175-216.
- Theißen, E. (2017): Von Bildungsversagerinnen zu Bildungserfolgreichen: eine empirische Studie zu Bildungskarrieren von muslimischen Mädchen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Duisburg/Essen: Dissertation.
- Wendt, H. u.a. (2016): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster et al.: Waxmann.
- Wilmes, M. u.a. (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der

TIES-Studie. In: U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster et al.: Waxmann, 30-46.

Yildiz, M. (2016): Hybride Alltagswelten. Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. Und 3. Generation aus Migrationsfamilien. Bielefeld: transcript.

## **2 Alles eine Frage der Haltung?**



*Harry Kullmann und Andreas Hülshoff*

**„In erster Linie Kopfsache“!? –  
Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu  
schulischer Inklusion: Theoretische Grundlagen und jüngere  
empirische Befunde**

## **1 Einleitung**

Die Transformation des deutschen Bildungssystems im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2008) ist eine der gegenwärtig größten *bildungspolitischen* Herausforderungen (Hinz & Kruschel 2017). Der *bildungspraktische*, (schul-)pädagogisch erweiterte Inklusionsbegriff berücksichtigt ein gleichberechtigtes und respektvolles schulisches Zusammenleben und -lernen aller Schülerinnen und Schüler über alle potenziell marginalisierenden Differenzlinien hinweg und unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse jedes Einzelnen (Lindmeier & Lütje-Klose 2015). Vor dem Hintergrund dieser sehr anspruchsvollen Teilziele und analog zu anderen entsprechend weitreichenden Reformen stellt die Implementation schulischer Inklusion gerade auf unterrichtspraktischer Ebene eine sehr große Herausforderung dar (Pool Maag & Moser Opitz 2014).

Die Erfüllung der Inklusionsnorm ist ein wichtiger Bestandteil des beruflichen Auftrags von Lehrerinnen und Lehrern. Für viele Lehrkräfte ergeben sich erweiterte Anforderungen an die professionsbezogenen Kompetenzen, die wiederum eine Anpassung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen in allen drei Phasen der Lehrerbildung erforderlich machen (Batzdorfer & Kullmann 2016). In der gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz für eine inklusive Lehramtsausbildung wird hierzu nicht nur die Verankerung relevanten Theoriewissens und inklusiver Praxiserfahrung in Hochschulcurricula, sondern ausdrücklich die Entwicklung der „für den Lehrerberuf benötigten [...] Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt“ (KMK & HRK 2015, 3) als Ziel formuliert.

Die Erforschung der Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu einer – im früheren Duktus – „Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ reicht mindestens bis in die 1980er-Jahre zurück (z.B. Stainback u.a.

1984) und hat im Kontext der gegenwärtigen inklusionsbezogenen Diskurse und konkreten Reformschritte an Bedeutung gewonnen (Ruberg & Porsch 2017). Der vorliegende Beitrag liefert zunächst eine theoretische Grundlegung von (inklusionsbezogenen) Einstellungen (Abschn. 2.) und stellt anschließend Beispiele jüngerer empirischer Befunde zu Ausprägungen, Prädiktoren und möglichen Wirkungen inklusionsbezogener Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden vor (Abschn. 3 und 4). Diskutiert werden zudem Bereitschaften als ein Einstellungen und Handlungen verknüpfendes Element (Abschn. 5) sowie die zusammengefassten Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie zu der Frage, welche Einstellungen und weitere Qualifikationen inklusionserfahrene Lehrkräfte von künftigen Kolleginnen und Kollegen erwarten (Abschn. 6). Im Ausblick schließlich wird ein kurzer Bezug zu Fragen der Leistungsentwicklung hergestellt, bevor Implikationen für die künftige Lehrer(fort)bildung skizziert werden (Abschn. 7).

## 2 Einstellungen von Lehrkräften im Kontext schulischer Inklusion

*Einstellungen* sind eine wichtiges professionsrelevantes Kompetenzelement von Lehrerinnen und Lehrern (Caena 2014). Mitunter werden sie synonym mit dem Begriff der Überzeugungen verwendet (Wilde & Kunter 2016), sind jedoch vom Konzept des *Wissens* abzugrenzen, da sie nicht notwendigerweise inhaltliche Stringenz und innere Konsistenz voraussetzen, sondern subjektive und potenziell auch widersprüchliche Theoriebestände umfassen.

Einstellungen lassen sich als „eine individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung eines gedanklichen Objekts“ definieren (Mayerl 2009, 23). Die „gedanklichen Objekte“, auf die sich die subjektive Bewertung jeweils richtet, können „Personen und konkrete dingliche Objekte, andere Einstellungen, Institutionen, Verhalten, Verhaltensintentionen und alle denkbaren konkreten oder abstrakten Gedanken sein“ (ebd.).

Die Bewertung umfasst sowohl kognitiv-rationale als auch affektiv-emotionale Anteile, die häufig nur bedingt über das explizite Bewusstsein zugänglich sind. Die unbewussten Anteile werden als implizit bezeichnet (Wilde & Kunter 2016, 300f.). Homolog zu anderen Elementen der Persönlichkeitspsychologie besitzen die Einstellungen stabile, überdauernde und von außen kaum zu beeinflussende Elemente (*state*), flankiert von eher auf kurzfristige Verarbeitungsprozesse zurückzuführende Elemente (*trait*, s. Lüke & Grosche 2018b für ein eindrückliches Beispiel im Kontext schulischer Inklusion). Gerade letztere können den Beginn einer langfristigen Veränderung des für die Unterrichtsplanung und -durchführung zentralen „Systems handlungsleitender Kognitionen“ (Patry 1989, 107) darstellen. Sofern der resultierende, inklusive Unterricht aus der Perspektive der



Lehrkräfte gelingt (oder auch: misslingt), sind entsprechend positive (oder negative) Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie (reziprok) die *state*-basierten Einstellungskomponenten zu erwarten.

In einem Modell zur Erklärung der professionellen Praktiken von Lehrkräften unterscheiden Fives und Buehl (2012) zwischen der *Filter*-, *Rahmen*- und *Steuerungsfunktion* von Einstellungen. Demnach sind Einstellungen zum ersten daran beteiligt, neue Informationen und Erfahrungen im Hinblick auf ihre Passung zu den eigenen Interessen und Bedürfnissen zu filtern. Sie bilden dann zweitens einen Rahmen, um berufsorientierte Aufgaben zu gliedern, zu gewichten und mit den zuvor aufgenommenen Informationen etc. in Verbindung zu setzen, um so die „Problemlösung“ (die auch die Umsetzung einer Innovation o.ä. darstellen kann) vorzubereiten. Die Steuerungs- oder Orientierungsfunktion (*guidance*) von Einstellungen schließlich ist Teil des Prozesses, der die zuvor entwickelten Problemlösekonzeptionen in tatsächliche Praxis zu überführen hilft bzw. dabei konstitutiv beteiligt ist (s.a. Wilde & Kunter 2016).

Im Kontext schulischer Inklusion von Interesse ist des Weiteren die von Wilde und Kunter (2016, 303) im Anschluss an Jordan u.a. (2010) berichtete Differenzierung zwischen *pathognomischen* und *interventionistischen* Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Lehrkräfte mit pathognomischen Überzeugungen nehmen stabile Kategorisierungen dergestalt vor, dass die für Lernprobleme ursächliche Beeinträchtigung ein stabiles, individuelles Merkmal ist. Sie favorisieren eher das getrennte Lernen und sind weniger bereit in differenzierte Lernzugänge innerhalb einer Lerngruppe zu investieren. Lehrkräfte mit interventionistischen Einstellungen hingegen sehen eher die Möglichkeit, die Lernhürden durch schulische und unterrichtliche Interventionen zu reduzieren und sind daher u.a. in stärkerem Maße bereit, häufiger schülerorientiert zu unterrichten (ebd.).

### **Erfassung der Einstellungen von Lehrkräften – ein kurzgefasster Überblick**

Die Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden werden häufig anhand von Selbstauskünften im Rahmen standardisierter, schriftlicher Befragungen erhoben (Ruberg & Porsch 2017). Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen, individualpsychologischen Konstitution der Einstellungen werden sie als nur bedingt direkt messbar angenommen und daher meist als latente Variable eines komplexen Konstrukts operationalisiert (vgl. Ewing u.a. 2018 für einen aktuellen, kritischen Überblick): Neben etablierten Erhebungsinstrumenten wie beispielsweise den *Einstellungen zur Integration*-Skalen (EZI, Kunz u.a. 2010) oder dem *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusion*-Fragebogen (SACIE, Loreman u.a. 2007) wurden zuletzt für eine Reihe weiterer Konstrukte zufriedenstellende psychometrische Kennwerte berichtet (Hecht u.a. 2016; Przibilla u.a. 2016).

Auch qualitative Zugänge liegen vor (vgl. Gasterstädt & Urban 2016), in denen zur Vermeidung von Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit mitunter eine indirekte Erfassung der relevanten Einstellungen erfolgt. Kullmann u.a. (2014b) wählten hierzu in Bezug auf inklusive Schulen die gedankliche Simulation eines Bewerbungsgesprächs, für welches die interviewten Studienteilnehmer\*innen die ihrerseits gestellten Fragen und ihrerseits erwünschten Antworten der künftigen Kolleginnen und Kollegen berichten sollten (s. Abschn. 6).

In der Zusammenschau der insgesamt gewählten methodischen Zugänge wird mitunter die Überrepräsentanz kognitiv-expliziter Einstellungskonzepte kritisch angemerkt (Ruberg & Porsch 2017). Zuletzt ist auf diese Problematik vereinzelt mit der Verwendung impliziter Assoziationstests reagiert worden. Kessels u.a. (2014) fanden auf diese Weise eine höhere implizite Zustimmung bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf schulische Inklusion als gegenüber einem mehrgliedrigem Schulsystem. Eine jüngste explorative Untersuchung von Lücke und Grosche (2018a) mit 163 Lehramtsstudierenden legt nahe, dass deren explizite und implizite Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion zwar positiv miteinander korrelieren, aber nicht empirisch deckungsgleich sind und dass – erhoben über eine betreffende Kontrollskala – die soziale Erwünschtheit nur mit den expliziten Einstellungen assoziiert ist (was die Ergebnisse zu den impliziten Einstellungen aufwertet). Wüthrich und Lozano (2018) konnten in einer zugehörigen Replikationsstudie hingegen keinen relevanten Einfluss sozialer Erwünschtheit auf die artikulierten Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Inklusion feststellen.

Einstellungen können sich auf sehr unterschiedliche Aspekte beziehen. Für den schulpädagogischen Kontext lässt sich im Anschluss an Kunter und Pohlmann (2015) zwischen vier Ebenen unterscheiden: Die *Individualebene* bezieht sich vor allem auf Einstellungen zur eigenen Rolle als Lehrkraft und schließt Aspekte wie den reflexiv-analytischen Blick auf die eigene professionelle Selbstwirksamkeit ein. Die zweite Ebene richtet sich u.a. auf den *eigenen Unterricht* und seine *lokalen Rahmenbedingungen* bis hin zur Einzelschule und dem Kollegium, z.B. auf die eigenen Schülerinnen und Schüler, die „Schülerschaft im Allgemeinen“, auf bestimmte Unterrichtsmethoden usw. Die dritte Ebene umfasst die *Gestaltung des Bildungssystems* (z.B. zu Standards und Reformen), die vierte die *gesellschaftlichen Normen und Werte*, z.B. in Bezug auf Kindheit, Jugend, Erziehung oder Sozialisation.

Fragestellungen der inklusiven Einstellungsforschung beziehen sich häufig auf die beiden erstgenannten Ebenen und legen vor dem Hintergrund eines primär engen bzw. sonderpädagogischen Inklusionsverständnisses (Gasterstädt & Urban 2016) den Fokus zumeist darauf, wie Lehrkräfte Sinn und Wert einer gemeinsamen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bewerten und einschätzen.

### 3 Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gegenüber inklusivem Unterricht und schulischer Heterogenität

Die bisherigen systematischen Analysen der internationalen Literatur ergeben ein inkongruentes Bild zur Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer sowie angehende Lehrkräfte schulische Inklusion bewerten: Während Avramidis und Norwich (2002) den Tenor gegenüber Inklusion insgesamt als aufgeschlossen beschreiben, berichten de Boer u.a. (2011) in der Tendenz neutral-negative Einstellungen. Für den deutschsprachigen Raum verhält es sich ähnlich: Synthesenartige Beschreibungen der Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion reichen von „durchaus positiv“ (Heyl & Seifried 2014, 47) bis zu „eher ablehnend“ (Fischer u.a. 2014, 6). Häufig werden eine hohe Aufgeschlossenheit in Bezug auf den inklusiven Grundgedanken, jedoch Skepsis gegenüber Aspekten der konkreten schulischen und unterrichtlichen Umsetzung bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden berichtet (Savolainen u.a. 2012; Abegglen u.a. 2017).

Die wenig einheitliche Befundlage wird auch auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Theoriebezüge der einzelnen Untersuchungen zurückgeführt (Gasterstädt & Urban 2016; Ruberg & Porsch 2017). Zu den wenigen bislang vorliegenden Studien mit Repräsentativitätsanspruch für Deutschland zählen zwei Umfragen (Forsa 2015, 2017), in denen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (N = 1.003, 2.050) telefonisch zu ihren Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen im Kontext schulischer Inklusion befragt wurden. In der Erhebung 2017 gaben 54% der Befragten – von denen 747 (entsprechend 36% der Gesamtstichprobe) zum Befragungszeitpunkt selbst in inklusiven Klassen tätig waren – an, gemeinsamen Unterricht als „grundsätzlich sinnvoll“ zu erachten, vorausgesetzt, die finanzielle und personelle Ausstattung sei sichergestellt (Forsa 2017, 2). Als Argumente für gemeinsamen Unterricht, die in offenen Items erhoben wurden, wurden die *Förderung von Toleranz gegenüber Kindern mit Behinderung*, die *Förderung sozialer Kompetenzen* und die *bessere Integration von Kindern mit Behinderung* mit am häufigsten genannt (Forsa 2015, 2017). Zentrale Einwände bestanden hingegen darin, dass die Regelschule den erhöhten Förderbedarf von Kindern mit Behinderung nicht erfüllen könne, dass eine individuelle Förderung beider Gruppen bei gemeinsamer Unterrichtung nicht möglich sei und die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht benachteiligt würden (ebd.). Die Befunde von 2017 replizieren weitgehend die Ergebnisse von 2015 (Forsa 2015, 2017).

Andere Studien vergleichen die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften mit jenen anderer Mitglieder der Schulgemeinde und der Gesellschaft. So stellten Trumpa u.a. (2014) beispielsweise positivere inklusionsbezogene Einstellungen bei Eltern (n = 896) als bei Lehrkräften (n = 652) im Primar-, Sekundar- und Förderschulbereich fest. Dies ist konform mit allgemein inklusionsbefürwor-

tenden Einstellungen bei Eltern, wobei Eltern von mindestens einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig positivere Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion zeigen als Eltern ohne Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Heyl & Seifried 2014). Vereinzelt fanden ältere internationale Studien (Garvar-Pinhas & Schmelkin 1989; Cook u.a. 1999) im Primar- bzw. Förderschulbereich stärker befürwortende Einstellungen gegenüber Inklusion bei Schulleitungen als bei Lehrerinnen und Lehrern.

### **Veränderbarkeit und Veränderungen von Einstellungen über die Zeit**

Einstellungen sind grundsätzlich veränderbar, erweisen sich in Bezug auf viele Bereiche und Gegenstände jedoch als relativ stabil (Fives & Buehl 2012). Besonders implizite Einstellungen, die früh erworben wurden und tief verankert sind, lassen sich nur schwer verändern (Gawronski & Bodenhausen 2006). Pajares (1992) geht vor diesem Hintergrund von einer hohen Stabilität vieler schulbezogener Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften aus, da er ihre Ursprünge in deren Schulbiografien vermutet, was eine tiefe Verankerung nahelegt. In pädagogisch-psychologischen Diskursen werden solche, häufig noch wenig differenzierten und mitunter auf unzutreffenden Prämissen beruhenden Überzeugungen als *intuitive* Einstellungen klassifiziert, die im Rahmen der Lehramtsausbildung zu reflektierten und wissenschaftlich begründeten professionellen Einstellungen weiterzuentwickeln seien (Wilde & Kunter 2016).

Für den inklusionspädagogischen Kontext liegen erst wenige längsschnittliche Untersuchungen zu Stabilität und Veränderbarkeit von Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden vor. In der selektiven Zusammenschau ergibt sich aus den Studien bislang ebenfalls noch kein konsistentes Bild: So berichten etwa Bosse u.a. (2016) für positive inklusionsbezogene Einstellungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern eine hohe Stabilität über drei Messzeitpunkte innerhalb von ca. anderthalb Schuljahren, wobei keine besondere Intervention (jenseits der Befragung selbst) vorlag.

Kopp (2009) konnte positive Veränderungen in den inklusionsbezogenen Einstellungen bei einem Teil der Studierenden des Grundschullehramts nach freiwilliger Teilnahme an einem Universitätsseminar zu schulischer Inklusion nachweisen, deren Intensität jedoch erwartungsgemäß in Abhängigkeit vom je individuellen Ausgangsniveau variierte. McHatton und Parker (2013) untersuchten in einem Längsschnittdesign Veränderungen inklusionsbezogener Einstellungen angehender Regel- bzw. Förderschullehrkräfte nach gemeinsamer Absolvierung einer didaktischen Trainingsmaßnahme. Die Einstellungen der angehenden Regelschullehrkräfte veränderten sich nach der Maßnahme positiv, die der angehenden Förderschullehrkräfte blieben auf einem hohen Niveau.

Metaanalytische Auswertungen unter Berücksichtigung verschiedener Inklusions- und Einstellungsverständnisse sowie unterschiedlicher institutioneller Rahmenbe-

dingungen zur Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer schulische Inklusion bewerten, stellen noch immer ein wichtiges Desiderat dar. Ruberg und Porsch (2017), die 33 quantitative Untersuchungen zwischen 2008 und 2016 in einem systematischen Review zusammengefasst haben, konstatieren für diesen Zeitraum eine tendenziell positive Entwicklung.

#### 4 Prädiktoren inklusionsbezogener Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Das Erkenntnisinteresse in Bezug auf Einflussfaktoren und Determinanten zur Erklärung der Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion, das von Avramidis und Norwich (2002) bereits für eine Vielzahl von Studien aus den 1980er-Jahren beschrieben wird, ist im Anschluss an verschiedene Veröffentlichungen der Vereinten Nationen und ihre Unterorganisationen, wie etwa der UNESCO, weiter gestiegen (Ahsan & Sharma 2018; Malki & Einat 2018). Im Anschluss an die Synthese von Ruberg und Porsch (2017), die im Folgenden erneut aufgegriffen wird, scheinen erste verallgemeinernde Schlüsse zu der Frage möglich, welche Faktoren die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Inklusion beeinflussen, gleichwohl entsprechende Befunde weiterhin der Ausschärfung und Replikation bedürfen.

##### Geschlecht und Alter der Lehrkräfte

Vereinzelt lassen sich Zusammenhangseffekte zwischen den soziodemografischen Merkmalen *Geschlecht* und *Alter* und den inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften finden, wobei *Alter* häufig mit dem Prädiktor *Berufserfahrung* konfundiert ist. So verweisen sowohl Avramidis und Norwich (2002) als auch de Boer u.a. (2011) auf einige Studien, die bei Lehrerinnen positivere Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion feststellten als bei ihren männlichen Kollegen und stellen zugleich fest, dass diese Geschlechterunterschiede studienübergreifend nicht konsistent vorliegen (vgl. Orakci u.a. 2016). Ebenso fanden Avramidis und Norwich (2002) einige Studien, die Hinweise darauf geben, dass jüngere Lehrkräfte schulische Inklusion tendenziell positiver beurteilen als ältere. Diesem Befund entsprechen Ergebnisse von Burke und Sutherland (2004), die positivere Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden als bei bereits voll qualifizierten Lehrkräften fanden. Jüngere Studien bestätigen entsprechende alters- bzw. erfahrungsbezogene Effekte jedoch nicht durchgehend (Opalinski 2012, 93) bzw. vereinzelt finden sich umgekehrte Verhältnisse dergestalt, dass fortgeschrittene Studierende auf der postgraduellen Ebene (z.B. in Australien) positivere Einstellungen zu schulischer Inklusion aufweisen als Studierende in grundständigen Studiengängen (Costello & Boyle 2013, 135ff.).

### **Heterogenitätsmerkmale der Schülerschaft und (erwartete) pädagogisch-didaktische Herausforderungen**

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist die Art der *Heterogenitätsmerkmale* auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte zeigen vielfach gegenüber der unterrichtlichen Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen oder Beeinträchtigungen im Lernen eine größere Offenheit als gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, einer geistigen Behinderung oder einer schweren Mehrfachbehinderung (Scholz & Rank 2016, 55; Ruberg & Porsch 2017, 404). Als eine Erklärung wird häufig angenommen, dass viele Lehrerinnen und Lehrer schulische Heterogenität bis zu einem gewissen Grad als Bereicherung empfinden, darüberhinausgehende Grade jedoch als Hindernis gelingenden Unterrichts erachten (Niedermair & Hecht 2015, 197). Es erscheint insofern denkbar, dass die Offenheit gegenüber Inklusion umso geringer ausfällt, je mehr die Lehrkräfte aus ihrer je individuellen Perspektive das Klassenmanagement als Basis der Lehr-Lernprozesse sowie die Erfüllung der Qualifikationsfunktion der Schule in Gefahr sehen. Ob Lehrkräfte der Inklusion von Schülerinnen und Schülern, die eine weitgehende Revision der Unterrichtskultur nach sich zieht bzw. zöge, skeptisch gegenüberstehen, scheint aber auch von ihren grundsätzlicheren pädagogischen Überzeugungen und soziopolitischen Haltungen abhängig zu sein (Avramidis & Norwich 2002).

Mit den so angesprochenen Aspekten sind zentrale Elemente der Lehrerprofessionalität und der betreffenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verbunden. Das Klassenmanagement repräsentiert beispielsweise das Grundbedürfnis nach einem respektvollen und lernförderlichen pädagogischen Interaktionsverhältnis zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern. Das Erreichen der Qualifikations- und Leistungsziele repräsentiert das Grundbedürfnis der Lehrkräfte nach ihrer didaktischen und letztendlich bildenden Wirksamkeit zugunsten aller Schülerinnen und Schüler. Wenn nun die Herausforderung zu groß und das Erreichen der verschiedenen Zielbereiche insgesamt als zu stark gefährdet erscheint (oder in der eigenen Praxis nicht hinreichend gelingt), neigen die Lehrkräfte eher zur Ablehnung schulischer Inklusion. Die starke Interdependenz zwischen Selbstwirksamkeitserwartung bzw. -erleben und der Inklusionsbefürwortung von Lehrkräften gehört zu den eindeutigsten Befunden der betreffenden Einstellungsforschung (Urton u.a. 2015; Ruberg & Porsch 2017; Özokcu 2018). Ebenso wie Einstellungen sind auch die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen veränderbar, z.B. im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen (Kopp 2009, 18ff.).

### **Intersektionalität der Merkmale auf Schülerseite**

Bislang liegen erst wenige Studien vor, die den Einfluss mehrerer Diversitätsmerkmale auf Schülerseite auf die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion untersuchen. Ergebnisse einer Befragung der österreichischen Allgemeinbevölkerung nach den Möglichkeiten der Inklusion von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe zeigen, dass sich die Schülermerkmale intersektional verstärken, so dass etwa die Skepsis gegenüber einer erfolgreichen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund besonders groß ausfällt (Bešić u.a. 2018, mit N = 2.307).

### **Persönlicher Kontakt und eigene Erfahrungen**

Der Grundgedanke der von Allport (1954) bereits zur Mitte des 20. Jahrhunderts formulierten *Kontakthypothese*, dass Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen reduziert werden, je häufiger man in Kontakt mit Mitgliedern dieser Gruppen stehe, ist auch für die Förderung und Evaluation schulischer Inklusion von hoher Relevanz (z.B. Gerullis & Huber 2016). Tatsächlich scheint die Bewertung schulischer Inklusion durch Lehrkräfte und Lehramtsstudierende umso positiver auszufallen, je größer ihre private oder berufliche Integrationserfahrung ist (Avramidis & Norwich 2002; Heyl & Seifried 2014). Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch auch, dass nicht jeder enge und intensive Kontakt notwendigerweise als förderlich für die Entwicklung positiver Einstellungen gilt, sondern dass wichtige zusätzliche Voraussetzungen beispielsweise in seiner emotionalen Fundierung und Freiwilligkeit bestehen (Kuhl & Walther 2008; Amrhein 2011; Ruberg & Porsch 2017) und damit auch in den Einstellungen, die vor dem hier in seiner Wirkung interessierenden Kontakt bereits bestanden.

### **Schulform und Einzelschule**

Auch die *Schulform*, an der Lehrkräfte tätig sind oder für die sie ausgebildet werden, erweist sich regelmäßig – wie sich auch aus den oben berichteten Ergebnissen bereits ergibt – als relevanter Prädiktor für ihre Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion. So neigen Lehrkräfte und Studierende eines sonderpädagogischen Lehramts im Schnitt in stärkerem Maße zu inklusionsbefürwortenden Einstellungen als ihre Kolleginnen und Kollegen im Regelschulbereich (Moser u.a. 2014; Hernandez u.a. 2016). Dies schließt jedoch nicht aus, dass viele Sonderpädagoginnen und -pädagogen Förderschulen als die geeignetere Lernumgebung für Kinder und Jugendliche mit bestimmten Förderbedarfen erachten (Gebhardt u.a. 2015; Ruberg & Porsch 2017). Die Befundlage in Bezug auf den Vergleich der Einstellungen von Lehrkräften im Primar- bzw. Sekundarschulbereich ist erneut inkonsistent (Ruberg & Porsch 2017): Während Avramidis und Norwich (2002) in ihrer Zusammenschau Hinweise auf positivere Einstellungen gegenüber Inklus-

sion bei Grundschullehrkräften berichten, fanden Trumpa u.a. (2014) und Kuhl u.a. (2014) beispielsweise keine relevanten Unterschiede.

Zu beobachten bleibt, wie sich lehramtsspezifische Unterschiede vor dem Hintergrund entwickeln, dass in mehreren Bundesländern verpflichtende inklusionsbezogene Anteile in den Lehramtsstudiengängen eingeführt wurden (Ruberg & Porsch 2017). Im Hinblick auf die Rolle der Einzelschulen zeichnet sich bereits ab, dass schulische Inklusion umso positiver bewertet wird, je aufgeschlossener Lehrkräfte das eigene berufliche Umfeld diesbezüglich einschätzen bzw. je größer die Unterstützung durch das pädagogische Umfeld eingeschätzt wird (Monsen u.a. 2014; Gebhardt u.a. 2015, s. Abschn. 5).

### **Gesellschafts- und Bildungssysteme**

Mit dem *sozio-geografischen, -politischen und -kulturellen Kontext* variiert die Bewertung schulischer Inklusion ebenfalls (z.B. Sharma u.a. 2006, Savolainen u.a. 2012). Bezogen auf den deutschsprachigen Raum verweisen beispielsweise Ruberg und Porsch (2017) auf Studien von Kampshoff und Walther (2010) sowie Hellmich u.a. (2016), die positivere inklusionsbezogene Einstellungen bei österreichischen Lehrkräften bzw. Studierenden des Grundschullehramts als bei ihren deutschen Pendanten fanden und führen dies auf die unterschiedlichen Implementationskulturen und historischen Entwicklungen der jeweiligen Bildungssysteme zurück.

## **5 Von der Einstellung zur Bereitschaft in Bezug auf die Gestaltung eigenen inklusiven Unterrichts**

Neben den kognitiv-affektiven Ebenen von Einstellungen wird in der jüngeren psychologischen Literatur verstärkt auch das handlungsleitend wirkende Moment von Einstellungen akzentuiert (Ajzen & Fishbein 2005, s.a. die Systematik nach Fives & Buehl 2012 in Abschn. 3). Ein Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern und ihrem unterrichtlichen Handeln erscheint plausibel, ist jedoch keinesfalls selbstverständlich (Sermier Dessemonet u.a. 2011). Nicht selten werden etwa Einstellungen gemäß der je angenommenen sozialen Erwünschtheit geäußert, ohne dass eine Bereitschaft zu entsprechenden eigenen Handlungen in analogem Maße bestünde.

### **Bereitschaft als Verhaltensintention und ihre Abhängigkeiten**

*Bereitschaften* repräsentieren einen Zwischenschritt auf dem Weg zum tatsächlichen Handeln und sind von Einstellungen zu unterscheiden (Eckes & Six 1994, Kullmann u.a. 2014b). Bereitschaften lassen sich als Verhaltensabsichten, -pläne



und -vorlieben konzeptualisieren, etwa anhand der Theorie des geplanten Verhaltens (*Theory of planned behavior*; TPB, Ajzen 1991). Der TPB zufolge wird das Ausmaß der Verhaltensabsicht durch drei Faktoren beeinflusst: Die *Einstellung* gegenüber dem Verhalten (im Unterschied zu den Einstellungen gegenüber den Zielen, die mit dem Verhalten ggf. erreicht werden sollen, Mayerl 2009, 61), die *subjektiven Norm* und die *Verhaltenskontrolle*.

Die subjektive Norm beschreibt individuell wahrgenommene, aber durch das soziale Umfeld erzeugte Erwartungshaltungen an das eigene Handeln. Im inklusionspädagogischen Kontext kann sie sich beispielsweise auf den wahrgenommenen Verhaltensdruck in Bezug auf das eigene pädagogisch-didaktische Handeln durch das Kollegium und Vorgesetzte beziehen (MacFarlane & Woolfson 2013).

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beschreibt, in welchem Maß eine Person glaubt, bestimmte Herausforderungen bewältigen zu können (Ajzen 1991, Mayerl 2009) und wird in der Literatur mitunter als ähnlich dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977) eingestuft (Lübke u.a. 2016). Die *wahrgenommene* Verhaltenskontrolle kann von der *tatsächlichen* Verhaltenskontrolle abweichen. Die Verhaltenskontrolle wird bestimmt von personenexternen und personeninternen Anteilen. Zu den personenexternen Faktoren gehören etwa schulische Rahmenbedingungen und Ressourcen (Klassenstärke, räumliche Ausstattung, usw., z.B. Amrhein 2011, Dumke & Eberl 2002), Restriktionen, Gelegenheiten und Dritte (inkl. ihrer professionsrelevanten Eigenschaften, z.B. Schulleitung, Art und Schwere des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler, z.B. Amrhein 2011, Dumke & Eberl 2002). Die personeninternen Faktoren können personenbezogene Ressourcen (z.B. Fortbildungswirkungen, Kompetenzen, z.B. de Boer u.a. 2011; Dumke & Eberl 2002) ebenso umfassen wie Vorerfahrungen (z.B. im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, z.B. Kuhl & Walther 2008) oder das Belastungserleben in Bezug auf die beruflichen Anforderungen allgemein (z.B. Amrhein 2011; Kunz u.a. 2010).

### **Bereitschaften als Verhaltensintentionen von Lehrkräften im Kontext inklusiver Schule**

In Anwendung der TPB auf den inklusionspädagogischen Kontext lässt sich die These ableiten, dass die Bereitschaft zur Mitwirkung an inklusivem Unterricht umso größer ausfällt, je positiver die Einstellung gegenüber den mit inklusivem Unterricht anzustrebenden Zielen sowie den zugrundeliegenden Unterrichtshandlungen, je stärker die subjektive Norm und je größer die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, einzeln und in Kombination, jeweils ausfallen (z.B. Lübke u.a. 2016 in Anlehnung an Ajzen 1987).

Die empirischen Befunde unterstützen allerdings (auch hier) die einfachen Zusammenhangsannahmen nicht vollständig, was in Anbetracht der Vernachlässigung anderer zentraler Faktoren der Verhaltenssteuerung sehr plausibel erscheint

(z.B. Belastungserleben, allgemeine Offenheit gegenüber Innovationen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, motivationale Faktoren u.v.m., z.B. Kullmann u.a. 2014b). Zudem dürften die drei bereitchaftsbestimmenden Faktoren zu einem gewissen Grad wechselseitig kompensierbar sein. So könnten Lehrkräfte, die der eigenen Übernahme einer inklusiven Lerngruppe kritisch oder ängstlich gegenüberstehen, die Bereitschaft dennoch aufbringen, wenn sie beispielsweise an anderer Stelle entlastet werden, sie erweiterten Einfluss auf die Zusammenstellung der Lerngruppe erhalten oder ihnen – im Zuge der Erfüllung einer übergeordneten Gerechtigkeitsnorm – aus Gründen der Arbeitsorganisation des Kollegiums „turnusgemäß“ diese Aufgabe zufällt.

So zeigen Untersuchungen von Eberl (2000), Dumke und Eberl (2002) und Amrhein (2011), dass eine ausgeprägte Bereitschaft zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zum Teil auch bei Lehrkräften mit partiell inklusionsskeptischen Einstellungen zu finden ist, bzw., dass aus einer grundsätzlichen Befürwortung schulischer Inklusion nicht notwendigerweise die Intention zur Mitarbeit am inklusiven Unterricht abzuleiten ist. Batsiou u.a. (2008) fanden hingegen signifikante Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften und ihrer Bereitschaft zur Mitwirkung an inklusivem Unterricht.

Während die wahrgenommene Verhaltenskontrolle einen zuverlässigen Prädiktor für inklusionsbezogene Einstellungen und die Bereitschaft zur Mitwirkung an inklusivem Unterricht darzustellen scheint (Bosse u.a. 2016; Kopmann & Zeinz 2016), ist die Befundlage in Bezug auf den Einfluss der subjektiven Norm inkonsistent: So identifizierten MacFarlane und Woolfson (2013) beispielsweise die inklusionsbezogenen Einstellungen von Schulleitungen als signifikante Determinante der Bereitschaft von Lehrpersonen zur Mitwirkung an inklusivem Unterricht, wohingegen Lübke u.a. (2016) diesen Effekt nicht bestätigen konnten.

Verallgemeinernd bleibt abschließend darauf zu verweisen, dass Zusammenhänge zwischen den Wertpräferenzen und dem Berufsethos von Lehrkräften einerseits und ihrem professionellen Handeln andererseits, grundsätzlich nicht zu statisch und einseitig interpretiert werden sollten und sich konsistente Kausalbeziehungen nur selten identifizieren lassen (vgl. Reusser & Pauli 2014).

## **6 Einstellungen und Bereitschaften als Gelingensbedingungen schulischer Inklusion aus der Perspektive von Lehrkräften – Befunde einer explorativen Interviewstudie**

Ein positiver Einfluss inklusionsbefürwortender Einstellungen der Lehrkräfte auf die Qualität ihres eigenen inklusiven Unterrichts erscheint sehr naheliegend, der zugehörige Nachweis jedoch stellt aufgrund der multiplen Bestimmtheit der

Unterrichtsprozesse in methodischer Hinsicht eine besondere Herausforderung dar (z.B. Wilde & Kunter 2016). Für die Überprüfung dieser Hypothese bedarf es u.a. einer Identifikation jener Faktoren aus dem zugehörigen Gesamtportfolio denkbarer Qualitätsmerkmale, die als Indikatoren speziell des inklusiven Unterrichts in Betracht kommen. Denkbar sind etwa Aspekte der unterrichtlichen Prozessgestaltung, der Leistungsentwicklung, der Persönlichkeitsbildung, der sozialen Integration oder des schulischen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler (z.B. Booth & Ainscow 2011; Wocken 2012; Kullmann u.a. 2015).

Erste Befunde einer induktiv-empirischen Herleitung möglicher Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts liegen im Rahmen der Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie im Kontext der *Bielefelder Studie zu inklusionsrelevanten Einstellungen* (BiSiE; Kullmann u.a. 2014b; Textor u.a. 2014) vor. In der Untersuchung wurden Lehrkräfte und Schulleitungen an drei Grundschulen mit mehr- oder langjähriger Inklusions- bzw. Integrationserfahrung sowie ein inklusiver Praxisberater in Einzel- bzw. Tandeminterviews dazu befragt, welche Einstellungen und Bereitschaftshaltungen von Lehrkräften sie als wichtige Voraussetzungen gelingender Inklusion erachten.

Um den doppelt vorliegenden Impuls zugunsten von Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit (durch die universitäre Interviewleitung und die Kollegin bzw. den Kollegen der eigenen Schule als Interviewpartnerin bzw. -partner, vgl. Lüke & Grosche 2018b) zumindest ein Stück weit abzufedern, wurden in den Interviews u.a. Gesprächsimpulse gesetzt, durch die indirekt auf die Einstellungsebene Bezug genommen werden sollte. Beispielsweise wurden die Befragten im Sinne eines Gedankenexperiments mit folgender Situation konfrontiert: „Stellen Sie sich doch bitte zunächst einmal vor, dass in Ihrer Parallelklasse, mit der Sie eng zusammenarbeiten, neue Lehrerstellen zu besetzen sind, da die Kollegen aus dem Schuldienst ausscheiden. Sie würden das Vorstellungsgespräch für das neue Klassenteam führen. Welche Fragen würden Sie den Bewerberinnen oder Bewerbern stellen?“ (Kullmann u.a. 2014b, 6).

### **Sechs Gelingensbedingungen gemäß inklusionserfahrener Lehrkräfte**

Auswertungen der Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse ergaben sechs zentrale Gelingensbedingungen: *Erstens* nannten die Befragten eine grundsätzlich positive Einstellung der involvierten Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion, die zudem auch einer gesamtgesellschaftlichen Verankerung bedürfe. In diesem Kontext fiel auch das in der Überschrift genutzte Zitat, wonach schulische Inklusion „in erster Linie Kopfsache“ sei (Kullmann u.a. 2014b, 7).

Als einen *zweiten* wichtigen Faktor nannten die Befragten ein gemeinsames Bekenntnis zu Heterogenität (Kullmann u.a. 2014b). Dies bezog sich vor allem auf einen gemeinsamen inklusiven Bildungs- und Erziehungsbegriff auf Schulebene als gemeinschaftlicher Grundlage pädagogischen Handelns. Betont wurde hierbei

gleichzeitig die Bedeutung der Wahrung von Authentizität und Autonomie: So sei es wichtig, inklusive Leitbilder gemeinsam im Kollegium zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Ebenso müsse das Schulkonzept Raum für individuelle Ausgestaltung von Unterricht lassen.

*Drittens* wurden die Bereitschaft zur Arbeit an einer inklusiven Schule und insbesondere zur Mitwirkung an förderdiagnostischen Prozessen sowie Fortbildungsabsichten herausgestellt. Als *vierte* Bedingung wurde die Bereitschaft zur gemeinsamen Übernahme von Verantwortung für alle Kinder und Jugendlichen der unterrichteten Lerngruppen angeführt, d.h., dass Regelschullehrkräfte und Sonderpädagogen in gleicher Weise für die Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sind (Kullmann u.a. 2014b). Dies setze jedoch auch eine grundsätzliche Vereinbarkeit mit den jeweiligen schulorganisatorischen Konzepten voraus (Textor u.a. 2014).

*Fünftens* führten die Befragten die Notwendigkeit der Bereitschaft zur Dekategorisierung – also einer Abkehr von stabilen etikettierenden Zuschreibungen – und der bewussten Würdigung von Vielfalt als Gelingensbedingungen schulischer Inklusion an (ebd.). Hierzu, wie als *sechster* Punkt benannt wurde, sei die Bereitschaft der Lehrkräfte zum Verzicht auf den Einsatz von Maßnahmen der äußeren Differenzierung und zur Erweiterung des eigenen Kanons individualisierender Unterrichtsmethoden notwendig (ebd.).

Die Einschätzungen der befragten Praktikerinnen und Praktiker mit mehrjähriger Erfahrung im gemeinsamen Unterricht an der Grundschule weisen insgesamt eine hohe Konformität mit normativen Ansprüchen an schulische Inklusion und unterrichtstheoretische Modellierungen einer inklusiven Didaktik auf (s. Hinweise oben, Kullmann u.a. 2014a). Zu zeigen bleibt, inwiefern sich diese und andere Gelingensbedingungen in Untersuchungen mit angemessener Verallgemeinerbarkeit bestätigen lassen (s.u.).

### **Weitere Befunde zum Zusammenhang von Einstellungen, Bereitschaft und inklusionsorientierten Unterrichtsprozessen**

Während für den Regelschulbereich bereits eine Reihe von Befunden zu Zusammenhängen zwischen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen von Lehrkräften einerseits und Unterrichtsgestaltung und -qualität andererseits vorliegen (z.B. Hartinger u.a. 2006), mangelt es diesbezüglich für den inklusionspädagogischen Kontext noch an empirischer Evidenz. So zeigen Ergebnisse eines systematischen Reviews von de Boer u.a. (2011), dass Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Inklusion lange Zeit und überwiegend als abhängige Variable modelliert wurden, unter Vernachlässigung der weiteren Prozesse bis zu den erforderlichen Handlungen. Erste Nachweise eines förderlichen Einflusses befürwortender Einstellungen von Lehrkräften zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auf

Unterrichtsqualität und Lernerfolg finden sich in einem Literaturüberblick von Rix u.a. (2009). Deren Ergebnisse einer drei Jahre währenden, systematischen Literaturanalyse bestätigen in zentraler Weise die oben vorgestellten Aspekte der inklusionserfahrenen Grundschullehrkräfte (ebd.).

Sharma und Sokal (2016) fanden positive Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften bzw. inklusionsbefürwortenden Einstellungen einerseits und dem Einsatz kooperativer Lernformen und diversitätssensibler Unterrichtsmethoden andererseits. Bedenken gegenüber schulischer Inklusion waren theoriekonform negativ mit der Anwendung inklusionsfördernder Unterrichtspraktiken korreliert. Eine Studie von Elliot (2008) kommt zu dem Schluss, dass Sportlehrkräfte mit positiveren Einstellungen gegenüber Inklusion ihren Schülerinnen und Schülern eine signifikant höhere Zahl an praktischen Übungsversuchen im Unterricht gewähren, obgleich hier kein relevanter Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gefunden wurde.

## 7 Ausblick

Das Inkrafttreten der UN-BRK (2008) hat nationalen und internationalen Forschungsdiskursen zu Einstellungen von Lehrerinnen, Lehrern und angehenden Lehrkräften in Bezug auf schulische Inklusion sowohl eine neue Aktualität als auch eine langfristige Relevanz verliehen. Die Forschungsintensitäten zeigen entsprechend eine große Dynamik. Einstellungen zur Inklusion können sich auf verschiedene Ebenen der Lehrertätigkeit beziehen, sind grundsätzlich wandelbar und von einer Vielzahl an Prädiktoren und Variablen abhängig.

Zukünftige Forschung – vor allem zu Einflüssen inklusionsbezogener Einstellungen auf die Bereitschaft zur Mitwirkung an inklusivem Unterricht und seiner Qualität – bedarf transparenter und konsistenter Theoriebezüge unter Orientierung an intersektionalen Zusammenhängen auf Grundlage eines erweiterten Inklusionsbegriffs (s. Abschn. 1). Eine besondere Herausforderung besteht in der Entwicklung von Forschungsplänen, die auch implizit-affektive Einstellungsebenen stärker berücksichtigen und hierin Verzerrungen aufgrund von Effekten sozialer Erwünschtheit methodisch entgegenwirken.

Die Frage nach einer Sicherstellung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung (vgl. Anlass und Titel dieses Bandes) auf Seiten aller Schülerinnen und Schüler im Rahmen des je eigenen Unterrichts der Lehrkräfte und damit nach ihrer Erfüllung einer professionellen Norm, die von Bedeutung ist um ihr professionelles Selbstverständnis zu erhalten und zu erweitern, ist Teil des nicht immer aufgegliederten Beurteilungskomplexes zu gelingenden Unterrichtsprozessen in inklusiven Lerngruppen. Die Angst, den eigenen Leistungsansprüchen (als Lehr-

kraft) an die Leistungsentwicklung der eigenen Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend gerecht zu werden, scheint häufig einen der wesentlichen Gründe für die Ablehnung schulischer Inklusion darzustellen. Erschwerend können Unsicherheit oder auch Skepsis in Bezug auf gesetzliche Vorgaben zur Leistungsbewertung in inklusiven Settings hinzukommen (von Barga 2017). Diese Ängste und die zugehörige Skepsis durch – u.a. – unterrichtsnahe Fortbildungen, schulweite Änderungen der Unterrichtskultur, kollegiale Hospitationen und weitere Formen der Kooperation sowie temporäre Entlastungen zugunsten der reformbedingten Mehrbelastung abzubauen, wird eine zentrale Herausforderung auf dem Weg zu gelingender schulischer Inklusion bleiben.

Insbesondere stehen Konzepte einer inklusiven Lehrerbildung vor der Herausforderung, Aus- und Fortbildungsstrukturen zu entwickeln, die Lehrerinnen, Lehrer und angehende Lehrkräfte in der Bewusstmachung, kritischen Reflexion und konstruktiven Weiterentwicklung ihrer inklusionsbezogenen Einstellungen unterstützen. Ein wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber schulischer Inklusion besteht in Maßnahmen zur Stärkung inklusiver Selbstwirksamkeitserwartungen. Von den Lehrkräften selbst verlangt der zu beschreitende Weg eine grundlegende Offenheit gegenüber Innovationen sowie die Bereitschaft zu kontinuierlicher Reflexion und Weiterentwicklung. Die Umsetzung schulischer Inklusion ist auch – jedoch keineswegs ausschließlich – eine Kopfsache.

## Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann, 189-202.
- Ahsan, T. & Sharma, U. (2018): Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. In: *British Journal of Special Education* 45 (1), 81-97.
- Ajzen, I. (1987): Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In: L. Berkowitz (Hrsg.): *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1-63.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human decision Processes* 50 (2), 179-211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005): The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.): *The handbook of attitudes*. Mahwah: Erlbaum, 173-221.
- Allport, G.W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129-147.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (2), 191-215.

- Bargen, I. von (2017): Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie. In: A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichls & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 148-156.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008): Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards pupils with special educational needs in mainstream schools. In: *International Journal of Inclusive Education* 12 (2), 201-219.
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016): Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. In: *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen* 37 (1), 263-279.
- Bešić, E., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2018): Don't forget about us: attitudes towards the inclusion of refugee children with (out) disabilities. In: *International Journal of Inclusive Education* (online first). DOI: 10.1080/13603116.2018.1455113.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education* 26 (3), 331-353.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011): *Index for Inclusion*. (3<sup>rd</sup> ed.). Bristol: CSIE.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016): Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), 103-116.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004): Attitudes towards inclusion: Knowledge vs. experience. In: *Education* 125 (2), 163-172.
- Caena, F. (2014): Teacher competence framework in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. In: *European Journal of Education* 49 (3), 311-331.
- Cook, B.G., Semmel, M.I. & Landrum, T.J. (1999): Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. Critical differences of opinion. In: *Remedial and Special Education* 20 (4), 199-256.
- Costello, S. & Boyle, C. (2013): Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. In: *Australian Journal of Teacher Education* 38 (4), 129-143.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002): Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49 (1), 71-83.
- Eberl, D. (2000): *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Bonn: Wehle.
- Eckes, T. & Six, B. (1994): Fakten und Fiktionen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung: Eine Meta-Analyse. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 25 (4), 253-271.
- Elliott, S. (2008): The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. In: *International Journal of Special Education* 23 (3), 48-55.
- Ewing, D.L., Monsen, J.J. & Kielblock, S. (2018): Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. In: *Educational Psychology in Practice* 34 (2), 150-165.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014): Adaptive Lehrerkompetenz und pädagogische Haltung. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 4, 16-34.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.): *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors. Washington D.C.: American Psychological Association, 471-499.



- Forsa (2015): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin: forsa.
- Forsa (2017): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin: forsa.
- Garvar-Pinhas, A. & Schmelkin, L. P. (1989): Administrators' and teachers' attitudes toward mainstreaming. In: *Remedial and Special Education* 10 (4), 38-43.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), 54-66.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G.V. (2006): Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. In: *Psychological Bulletin* 132 (5), 692-731.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). In: *Empirische Pädagogik* 29 (2), 211-229.
- Gerullis, A. & Huber, C. (2016): Soziale Distanz in inklusiven Settings (SoDis) – Entwicklung und erste Validierung von Items zur Messung sozialer Distanz von Grundschulkindern zu Kindern mit Behinderungen und Auffälligkeiten. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (4), 327-345.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (1), 110-126.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), 86-102.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016): Einstellung und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht an der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), 67-85.
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley (2016): General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. In: *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Fall 2016, 79-93.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung, Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, 47-60.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2017): Unterstützung von inklusiver Schulentwicklung – eine Herausforderung für die Bundesländer. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-207.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010): The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 26 (2), 259-266.
- Kampshoff, M. & Walther, M. (2010): Einstellungen von LehrerInnen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayrischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und ‚Migrationsklassen‘. In: *Erziehung und Unterricht* 160 (3-4), 401-414.
- Kessels, U, Erbring, S. & Heiermann, L. (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 61 (3), 189-202.
- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Berlin/Bonn.



- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016): Lehramtsstudierende und Inklusion – Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2), 263-281.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), 5-25.
- Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014): Einstellungen verschiedener Lehrerguppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3), 271-287.
- Kuhl, J. & Walther, J. (2008): Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Heilpädagogische Forschung* 34 (4), 206-219.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015): Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, 301-333.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014a): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 89-107.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014b): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: *Schulpädagogik heute* 5 (10), 1-14.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In E. Wild (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Berlin: Springer, 261-282.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: *Empirische Sonderpädagogik* 2 (3), 83-94.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 51 (26), 7-16.
- Lozman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007): The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. In: *International Journal of Special Education* 2 (22), 150-159.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016): Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (3), 225-238.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018a): Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target associations. In: *European Journal of Special Needs Education* 33 (3), 427-436.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018b): What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. In: *International Journal of Inclusive Education* 22 (1), 38-53.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013): Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of all children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. In: *Teaching & Teacher Education* 29, 46-52.
- Malki, S. & Einat, T. (2018): To include or not to include – This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. In: *Education, Citizenship and Social Justice* 13 (1), 65-80.
- Mayerl, J. (2009): *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens*. Wiesbaden: VS.
- McHatton, P. A. & Parker, A. (2013): Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. In: *Teacher Education and Special Education* 36 (3), 186-203.

- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014): Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. In: *Learning Environments Research* 17 (1), 113-126.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), 661-678.
- Niedermaier, C. & Hecht, P. (2015): Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudent\*innen und Lehrer\*innen zur Umsetzung inklusiver Bildung. In: H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.): *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-200.
- Opalinski, S. (2012): Einstellungen von Lehrkräften in Thüringen und Finnland zur schulischen Inklusion. In: M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76-90.
- Orakci, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. & Çevik, H. (2016): The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. In: *International Journal of Instruction* 9 (2), 107-122.
- Özokcu, O. (2018): The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. In: *Journal of Education and Training Studies* 6 (39), 6-12.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Patry, J.-L. (1989). Warum hat die Erziehungswissenschaft so wenig Einfluss auf die Erziehung? In: *Die Realschule* 97 (3), 107-113.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014): Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (2), 133-149.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F. & Krezmien, M. (2016): Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), 36-53.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009): What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. In: *Support for Learning* 24 (2), 85-93.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (4), 393-415.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012): Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. In: *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51-68.
- Scholz, M. & Rank, A. (2016): Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschule- und Förderschullehramtes. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85 (1), 53-67.
- Sermier Dessemonet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3 (4), 291-307.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006): Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. In: *International Journal of Special Education* 21 (2), 80-93.

- Sharma, U. & Sokal, L. (2016): Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40 (1), 21–38.
- Stainback, W. C., Stainback, S. B. & Dedrick, C. V. L. (2010). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools. *The Teacher Educator*, 19 (4), 21-27.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 4, 69-91.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3), 241-256.
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35*, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, 1419-1457.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015): Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62 (2), 147-157.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann, 299-315.
- Wocken, H. (2012): Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In H. Wocken (Hrsg.), *Das Haus der inklusiven Schule* (6. Aufl.). Hamburg: Feldhaus, 109-139.
- Wüthrich, S. & Lozano, C. (2018): Measuring implicate attitudes with the inclusion ST-IAT: A replication and further validation. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 16 (1), 59-73.

## **Einstellungen zu Inklusion und Leistung als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung**

### **1 Einleitung**

Einstellungen zu Inklusion gelten in der Forschung als bedeutsamer Faktor für die Umsetzung inklusiven Unterrichts sowie der Implementierung inklusiver Schulstrukturen. Obgleich Leistung sowohl aus erziehungswissenschaftlicher wie auch bildungssoziologischer Perspektive unstrittig als zentrales soziales Phänomen für Differenzbearbeitung und -konstruktion in Unterricht und Schule gilt und somit Vorstellungen bzw. Einstellungen zu leistungsbezogener Differenz bzw. Heterogenität von Schüler\*innen, vermittelt über entsprechende Praxen, zu gesellschaftlichen In- und Exklusionsprozessen innerhalb wie außerhalb der Schulkarriere führen, liegen bis heute, trotz der sich aus dem Anspruch inklusiver Schulsysteme selber resultierenden Virulenz dieser Problematik, vor allem in quantitativ orientierten Untersuchungen erstaunlich wenige Befunde vor. Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsüberblicke auf und versucht Problemfelder und Herausforderungen für die Erforschung des Zusammenhanges von inklusionsbezogenen Einstellungen und Leistung in Unterricht und Schule zu entfalten. Im Vordergrund steht hierbei die Frage wie in aktuellen Forschungen zu inklusionsbezogenen Einstellungen dem professionsspezifischen konstitutiven Spannungsfeld von Inklusion und dem Konzept Leistung empirisch nachgegangen wird. Die Ergebnisse der Literaturstudie deuten darauf hin, dass das Konzept Leistung derzeit bei der Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung von inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften in quantitativen Forschungen kaum eine Rolle spielt und systematisch als konstitutives Element von Unterricht und Schule untersucht wird.

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen. Zunächst wird in Abschnitt 2 versucht, das Problem von Selektion und Inklusion in der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ansprüche und Strukturen zuzuspitzen. In Abschnitt 3 wird in das Konzept Inklusion eingeführt und das dem Beitrag zugrundeliegende Begriffsverständnis dargelegt. Abschnitt 4 diskutiert das Konstrukt Einstellung zu Inklusion sowie unterschiedliche forschungspraktische Zugänge. Abschnitt 5 fasst Erkenntnisse von Studien zu Leistung als Konstruktion respektive als objektives

Kriterium zusammen. In Abschnitt 6 wird empirisch der Frage des Beitrages nach der Aufarbeitung des Spannungsfeldes von Einstellung zu Inklusion und dem Konzept Leistung anhand vorliegender Forschungsüberblicke nachgegangen. Die skizzierten Forschungsdesiderate bilden den Ausgangspunkt für die Ableitung von Fragestellungen für zukünftige Forschungsvorhaben in Abschnitt 7.

## **2 In- und Exklusion in leistungsgesellschaftlichen Zusammenhängen**

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) hat sich Deutschland der Aufgabe verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten. Der vorrangig mittels „Inklusion“ geführte teilhabeorientierte und anspruchsvolle Transformationsprozess in den allgemeinen Schulen führt in Kombination mit der Ersetzung der in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Publikationen verwendeten Kontingenzformel „Heterogenität“ (vgl. dazu kritisch Wischer 2009), zu zentralen bildungsadministrativ gesteuerten schulstrukturellen Veränderung im deutschen wie im internationalen Schulsystem (vgl. Hinz, 2004). Entsprechend des umfassenden, holistischen Inklusionsverständnisses (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2010) werden eine Reihe und Vielzahl an verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (z.B. Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, Begabung, Sprache, Religion Kultur) genannt, die markieren, dass das Spektrum der Herausforderungen an Lehrer\*innen und Konsequenzen im Hinblick auf einen inklusionsorientierten, nicht-typisierenden sowie zielfferenten und individualisierten Umgang mit der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen wie Privilegierungen der Schüler\*innen breit streut. Gemäß der Selbstbeschreibung funktional differenzierter Systeme in kapitalistisch geprägten Gesellschaften werden die erstrebenswerten Positionen durch Wettbewerb um die besten Bildungsabschlüsse und um die besten Allokationschancen besetzt. Der Wettbewerb wird mit den Mitteln der *individuellen Leistung* ausgetragen (vgl. Solga 2005). Schulen verfolgen dazu als „soziale Dirigierstelle“ (Schelsky 1957) erwartungsgemäß bislang vor allem die strukturreimmanenten Qualifikations- und Selektionsaufgaben. Zwar sind pädagogische Institutionen zur sozialen Inklusion verpflichtet und die Professionellen im Erziehungssystem verwalten das „Inklusionsproblem“ (Stichweh 2016, 25), jedoch lässt sich aus systemtheoretischer Perspektive leicht aufzeigen, dass Inklusion als Kohäsionsmoment gesellschaftlicher Ordnungsbildung nur einsichtig ist, wenn Exklusion als Gegenpol gleichmöglich in Rechnung gestellt wird (vgl. Luhmann 1999, 620f). Inklusion und Exklusion sind in dieser Fassung relational verwoben bzw. gekoppelt und primär im meritokratischen Bildungssystem fungiert die Aufgabe der Selektion in Form der Begabungs- und Leistungsdifferenzierung zur

Verteilung von gesellschaftlichen Teilhabe- und Aufstiegschancen (vgl. Becker & Hadjar 2009). Für das deutsche Schulsystem gilt bislang und wenngleich vielfach als „Herstellung sozialer Disparitäten“ kritisiert, dass die gezeigte Schulleistung in der vorhergehenden Bildungsstufe das zentrale Kriterium für „institutionelle gatekeeping-Prozesse“ ist (Solga & Wagner 2004, 195) und aus pädagogisch legitimierten Auftrag der „Leistungsdifferenzierung eine soziale Segregation“ in Kauf genommen wird. Die Forderung nach einem geeigneten Umgang mit Inklusion trifft, solange an den allokativen Wert von individueller Leistung und an das meritokratische Prinzip geglaubt wird, stets auf eine innerschulisch dominierende Strategie der Differenzierung nach Leistung (vgl. Neckel u.a. 2004). Gleichzeitig verweist das Konstrukt der „institutionellen Diskriminierung“ auf die Risiken und die Verhinderung gerechter Teilhabechancen, indem institutionell verankert in der Alltags- und Berufskultur von Schulen Diskriminierungs- und Ungleichheitsrisiken bestehen (Gomolla 2005, 3), die aus lokalen Organisationszwängen und etablierten Praktiken an Schulen resultieren, jedoch als „Ko-Konstruktion“ von Leistung (Fend 2008, 21) unbeobachtet bleiben. Schüler\*innen können durch dieses institutionelle Einüben der Selektion lernen, dass eigene Leistung von der Umwelt „selektiv (weiter)-behandelt wird“ (Tremel 2000, 124).

### 3 Inklusion: Bedeutungsvielfalt und Anspruch

Aus systemtheoretischer Perspektive gilt Inklusion als das Komplement zum Begriff der Exklusion und dient als Analysehorizont, wenn auf gesamtgesellschaftlicher Ebene „die Form der Beteiligung und der Berücksichtigung von Personen in Sozialsystemen analysiert“ (Stichweh 2016, 1) wird. Grosche (2015) markiert nach Durchsicht der aktuellen nationalen wie internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschungen zur Inklusion eine fehlende „allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei“ ist (Grosche 2015, 20; vgl. auch Cramer & Harant 2014). Integration ist der historisch in den erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten verwendete ältere Begriff und, wenngleich scharf kritisiert, der in der deutschen Fassung der UN-Konvention (2006) übersetzte Begriff von „inclusion“ (ebd.). Die Differenz in den Konzepten charakterisiert Heimlich (2012, 12). In Anlehnung an Textor (2015, 25) kann differenzierend zwischen bedingter Integration und unbedingter Integration sowie zwischen bedingter und unbedingter Inklusion unterschieden werden. Letzteres bedeutet, Inklusion nicht an Vorbedingungen zu knüpfen, sondern als Anforderung zu verstehen, auf Mikro-, Meso- und Makroebene ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Inklusion zielt auf Förderung und Ermöglichung von Teilhabe. Nach von Saldern (2013, 9) „[...] soll grundsätzlich die Einzigartigkeit jedes Schülers/jeder Schülerin anerkannt werden“.

Neben der Kritik an der terminologisch-konzeptuellen Unbestimmtheit bzw. Diffusität (vgl. Budde u.a., 2016; Löser & Werning, 2015; Lüders, 2014; Schmitt, 2016) sowie der präskriptiv-normativen Aufgeladenheit (vgl. Dederich 2015, 86) des „slippery concept“ (Artiles & Dyson 2005, 43) bzw. „Containerbegriffs“ (Lüders, 2014, 24) Inklusion, wurde in jüngerer Zeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vor allem die sonder- respektive rehabilitationspädagogische „Einführung“ (Budde & Hummrich 2015, 33) des Inklusionsbegriffes, im Sinne einer einseitigen Fokussierung auf die Ankerkennung bzw. Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem, problematisiert (vgl. u.a. Budde & Hummrich 2013; Löschen, 2014, 2015; Lindmeier & Lütje-Klose 2015). Budde und Hummrich (2015) folgern auf der Basis einer sozialwissenschaftlichen Argumentationslinie, dass Inklusion in einem dialektischen Verhältnis zur Exklusion steht (vgl. ebd., 34) und nicht über eine Differenzkategorie – in diesem Falle behindert/nicht-behindert – sinnvoll beschrieben werden kann, sondern vielmehr Gefahr läuft, affirmativ zu sein sowie blind gegenüber weiteren Exklusionsphänomenen zu werden. Als erweitertes Begriffsverständnis schlagen die Autor\*innen daher vor „die Relationalität von Inklusion und Exklusion zum Ausgangspunkt [zu nehmen]“ (35) und plädieren ferner für eine „reflexive Inklusion“, die „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebenen Benachteiligungen, als auch auf den Verzicht auf Festbeschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion [abzielt]“ (38). Auch der vorliegende Beitrag schließt sich an der beschriebenen erziehungswissenschaftlichen Erweiterung des Inklusionsverständnisses an. Das dem Beitrag zugrunde gelegte Inklusionsverständnis versteht Inklusion nicht als primäre Aufgabe der Sonderpädagogik, sondern ebenso als Herausforderung für das Regelschulsystem (vgl. Schwohl & Sturm 2010). Daher wird unter Fragen der Inklusion auch das mit einbezogen, was bislang in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik verstärkt unter dem Blickwinkel Differenz und Differenzbearbeitung diskutiert wurde (vgl. 2.2.).

#### 4 Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion

Wenngleich kaum von einer einheitlichen Definition bzw. homologen forschungspraktischen Verwendungsweise des Einstellungskonzepts gesprochen werden kann (vgl. de Boer u.a. 2011), bezieht sich der Terminus Einstellungen im Rahmen von Untersuchungen zur Inklusion von Lehrkräften in der Regel auf eine eher sozialpsychologisch konnotierte Konzeptualisierung (vgl. Gasterstädt & Urban 2016, 56) mit der vorrangig thematisch die psychische Tendenz der Bewertung bzw. des Urteils hinsichtlich eines Einstellungsobjektes (vgl. Bohner & Wänke 2002; Maio & Haddock 2009; Olson & Zanna 1993) verbunden wird. Einstellungen haben

folglich „evaluativen Charakter“ (Stahlberg & Frey 1990, 148). Modellbezogen können Einstellungen in eine kognitive, affektive und konative Komponente unterteilt werden (vgl. Eagly & Chaiken 1993; Rosenberg & Hovland 1960). In Anschluss an diese Perspektive des sogenannten Dreikomponentenmodells, kann das Konstrukt daher auch als mehrdimensional konzeptualisiert werden, was bedeutet, dass diesem „[...] ein kognitives belief-System zugrunde liegt, [und] dass mit Einstellungen auch Emotionen verbunden sind und nicht zuletzt, dass Einstellungen verhaltensrelevant sein können“ (Mayerl 2009, S. 25).

Eine weitere Differenzierung von Einstellungen wird im Grad der Zugänglichkeit bzw. Bewusstheit vorgenommen, die zu der Unterscheidung von impliziten und expliziten Einstellungen führt. Implizite Einstellungen gelten – im Vergleich zu expliziten Einstellungen – als eher unbewusst und schwierig zu verbalisieren. Diese Unterscheidung schlägt sich auch in unterschiedlichen Erhebungs- bzw. Messverfahren von Einstellungen nieder (vgl. Fazio & Olson, 2003). Implizite Einstellungen werden in der Regel über implizite Assoziationstests erhoben bzw. gemessen, während explizite Einstellungen über direkte Selbstauskünfte erhoben bzw. gemessen werden (vgl. Greenwald u.a. 1998; Fazio & Olson 2003, 2009; Seifried, 2015).

Einstellungen von Lehrer\*innen lassen sich, trotz unterschiedlicher Klärungsversuche nur schwierig von anderen sozialwissenschaftlichen Konstrukten wie z.B. Auffassungen, Vorstellungen, subjektiven Theorien, Orientierungen oder Überzeugungen abgrenzen und werden daher häufig synonym verwendet (vgl. zum Überblick Reusser & Pauli, 2014). Reusser und Pauli (2014) führen die Begriffsvielfalt „zum Teil auf unterschiedliche Forschungsperspektiven zurück [...], die sich auf unterschiedliche Grundannahmen und Methoden stützen und in unterschiedlichen Forschungstraditionen angesiedelt sind [...]“ (643). In der qualitativen Forschung kommt, neben der Analyse von subjektiven Theorien (vgl. Groeben & Scheele, 2010), vor allem der Rekonstruktion impliziten Orientierungswissens im Rahmen praxeologisch-orientierter Methodologien und Methoden eine besondere Bedeutung im Rahmen der Forschung zur schulischen Inklusion zu (vgl. z.B. Sturm, 2016). Die gesteigerte Aufmerksamkeit, die inklusiven Einstellungen in der ‚scientific community‘ zukommt, hängt vermutlich mit der Grundannahme zusammen, dass diese als bedeutsame Größe in der Umsetzung bzw. Implementierung von schulischer Inklusion gelten (vgl. z.B. Seifried & Heyl 2013, 23; Seifried 2015, 15, Werning 2014). Besonders Lehrer\*innen werden, da professionell Handelnde in Schule und Unterricht wie „Träger\*innen“ dieser Einstellungen zugleich, als zentrale Akteur\*innen bei der Implementation von Inklusion betrachtet (vgl. de Boer u.a. 2011, 332; Seifried & Heyl 2013, 23). Nicht zuletzt verweisen die im Rahmen der Lehrer\*innenbildungsforschung angestoßenen Diskussionen um professionelle Lehrer\*innenkompetenz wie insbesondere die zugrunde gelegten Modelle professioneller Kompetenz (vgl. Baumert &



Kunter 2006) darauf, dass neben professionellen Wissen und motivationalen Orientierungen, Einstellungen bzw. Überzeugungen eine bedeutsame Facette professioneller Lehrer\*innenkompetenz darstellen, die auch für den „Umgang [an einer mit] Vielfalt orientierte[n] Unterrichtspraxis“ (Kunz u.a. 2010, 84) angenommen bzw. eingefordert werden. Seyfried und Heyl (2016) fassen an dieser Perspektive zusammen, dass Einstellungen von Lehrkräften „als pädagogisch relevante, implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen definiert werden, die die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern grundlegend beeinflussen.“ (23). Auf eine explizite Definition von Einstellungen zur Inklusion wird in vielen der vorliegenden Studien verzichtet (vgl. z.B. de Boer u.a. 2011; Kunz u.a. 2010; Seyfried & Heil 2013). Während in der sonderpädagogischen Forschung Einstellungen traditionell stärker vor dem Hintergrund wertethischer Implikationen (u.a. Haeberlin 1996) als normativ-praktisch zentral für die professionelle Identität theoretisch und empirisch konzeptionalisiert werden, sucht die empirische Bildungsforschung nach einer kompetenztheoretischen Operationalisierung der inklusionsbezogenen Einstellungen (vgl. Moser 2017, 205), wobei stets auf die Schwierigkeit einer klaren Definition hingewiesen wird (vgl. Strauß & König 2017; Reusser & Pauli 2014, 644). Vorliegende empirische Studien belegen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erfolg der Implementation von inklusiven Bildungssettings und der Einstellung und der Bereitschaft der daran Beteiligten besteht (vgl. Avramidis & Norwich 2002; Boyle u.a. 2013; de Boer 2012; Feuser 2005; Gordon 2013).

## **5 Leistung zwischen sozialer Konstruktion, pädagogischer Ordnung und objektivem Kriterium**

Wie bei den Ausführungen zur Begriffsbestimmung gezeigt, handelt es sich bei Inklusion um einen sehr vielschichtigen Prozess, der im Schulkontext inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken voraussetzt (vgl. Boban & Hinz 2003, 10) und nach Werning auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden kann: „1) Zugang zu (schulischer) Bildung, 2) Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen in Schulen, 3) Maximierung der sozialen Partizipation in curricularen und außercurricularen Aktivitäten und 4) die Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler“ (Werning 2014, 607; vgl. auch Artiles u.a. 2006, 67). Mit dem Auftrag der Schule nach Förderung und Selektion wird der Fokus dabei häufig auf die vierte Dimension gerichtet, die in Zusammenhang mit dem Lern- und Leistungsverhalten resp. dem resultierenden Bildungserfolg von Interesse sind (vgl. Stöger & Ziegler 2012). Mit Blick auf die schulische Inklusion stellt sich hinsichtlich der Dimension Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung beispielgebend

die organisatorische Frage, ob heterogene Schüler\*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Lerngruppen mit unterschiedlichem Anspruch und Lern-tempo gerecht gefördert werden können. Dabei ist weitgehend unkritisch, dass schulische Leistung das zentrale Ordnungskriterium des heutigen Schulsystems repräsentiert (vgl. Lindemann, Schwanenberg & Bos 2011), wobei dieses gesellschaftliche Platzierung als auch Lernförderung und „Leistungsverbesserung“ umfasst (Baumert & Werning 2013, 39). Dies schließt an Definitionen an, die unter „Schulleistung“ allgemein „curricular geplante Lernvorgänge und ihre Ergebnisse verstehen“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, 136), insofern sie neben den Leistungsergebnissen auch die Handlungsprozesse als objektivierbar betrachten. Für den hier theoretischen und empirischen Zugang des Beitrages ist zunächst in Anschluss an Heckhausen (1974) zentral, dass Schulleistungen von Lehrpersonen erschlossen und als „individuelle Unterschiede interpretiert werden“, damit sie die „Entscheidungsgrundlage für weitere Unterrichtsangebote“ bilden und „die Bildungschancen des Einzelnen fördern oder nicht fördern können“ (Heckhausen 1974, 133). Dabei erfolgen Leistungsurteile nicht unvoreingenommen, vielmehr sind die Voreinstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte bei der Interpretation von Leistung ein beeinflussender Faktor (vgl. Schrader & Helmke 2001). Leistungsbeurteilungen erfolgen orientiert an Bezugsnormen, die mit Ingenkamp unterschieden werden können in (1) soziale Norm, (2) individuelle Norm und (3) sachbezogene oder kriteriale Norm (vgl. Ingenkamp 1976). Forschungen zur Leistungsdiagnostik belegen eine höhere Orientierung der Lehrkräfte am klassen-internen Bezugssystem (soziale Norm) und weniger an einem objektiven Kriterium (vgl. Tent 1998).

Qualitativ ausgerichtete praxistheoretische wie ethnographische Forschungen legen nahe, Leistungsfeststellung als konstitutiven Teil schulischer Ordnung zu bestimmen und Forschungen zeigen, wie Leistungszuschreibungen als prototypischer Beurteilungsaufgabe von Lehrkräften konstruiert werden und pädagogische Ordnungen prozessieren (vgl. Breidenstein 2011, 21f.; Rabenstein u.a. 2013). Leistungskonstruktionen treten in unterschiedlichen Formen in Unterricht und Schule auf (zusammenfassend Bräu & Fuhrmann 2015). Kalthoff verweist auf verschiedene Anforderungen an Schüler\*innen seitens der Lehrkräfte in der Lehrer-Schüler-Interaktion (1996, 113). Anhand der Analyse von Notenkonferenzen konnte Verkuyten belegen, wie Lehrer\*innen insbesondere bei unbefriedigenden Schüler\*innenleistungen, die Verantwortung für „Leistung“ einzig auf den/die Schüler\*in legen (vgl. Verkuyten 2000, 461). Mit den Ergebnissen dieser Forschungen steht zur Disposition, Schulleistungen bzw. Schulleistungsunterschiede als objektiven Sachverhalt zu verfolgen und empirisch Attributionsprozesse von Lehrkräften mit Bezug auf unterschiedliche Differenzkategorien weiter zu verfolgen. Um bestehende Kategorisierungen und Stigmatisierungen nicht zu perpetuieren, die historisch im Bereich sonderpädagogischer Förderung

entstanden sind bzw. zementiert wurden, dabei vorrangig bildungsadministrative Logiken bedienen, müssten explorative qualitative Studien Differenzkonstruktion wie Differenzdekonstruktion von Lehrkräften im schulischen Alltag nachgehen, wenn Inklusion in Unterricht und Schule differenziert erforscht werden soll (vgl. Urban & Gasterstädt 2016, 63).

## 6 Vorliegende Studien

Im Forschungsfeld zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrer\*innen bzw. Studierenden liegen mittlerweile umfangreiche nationale (Urban & Gasterstädt 2016; Ruberg & Porsch 2017) wie internationale Überblickarbeiten (Ayramidis & Norwich 2002; de Boer u.a. 2011) vor. Auf der Ebene der Konzeptspezifikation, Operationalisierung und Erfassung von Einstellungen, werden in den Forschungsreviews vor allem folgende Problemfelder übergreifend markiert:

- uneinheitliche Verwendung der Begriffe Einstellungen bzw. Überzeugungen
- fehlende Explikation der zugrundeliegenden Einstellungsmodelle bzw. Komponenten
- vorrangig Messung auf expliziter Ebene

Aus der Sicht der Verfasser\*innen dieses Beitrags lassen sich zweitens folgende hypothetische Problemfelder auf der Basis der vorliegenden Studien und Reviews explorieren:

- inklusionsbezogene Einstellungen als zusammengesetztes Konstrukt werden in der Regel nicht definiert
- qualitative Untersuchungen werden in der Regel nicht systematisch in den Forschungsüberblicken thematisiert
- vorrangig thematisch werden inklusionsbezogene Einstellungen als zu erklärendes Phänomen betrachtet
- die Untersuchung inklusionsbezogener Einstellungen erfolgt in der Regel häufig unter der Perspektive eines engen Inklusionsverständnisses

Anhand der Sichtung vorliegender Forschungsstudien zu Einstellung zu Inklusion und Leistung im inklusiven Unterricht können drittens folgende Problemfelder als zentral eingeschätzt werden:

- Zusammenhänge zwischen Leistung und Einstellungen zu Inklusion werden in vorliegenden quantitativen Forschungen kaum systematisch untersucht (vgl. Ruberg & Porsch 2017<sup>1</sup>) bzw. thematisiert

---

1 Es lassen sich nur zwei von 33 deutschsprachigen Studien identifizieren, die Zusammenhänge von Leistung und inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften sowie Lehramtsstudierenden un-

- zur Klärung von Zusammenhängen zwischen adaptivem Unterricht als Kernelement inklusiven Unterrichts mit der Voraussetzung „fortlaufender unterrichtsbegleitender Diagnosen des Leistungsstands der Schüler\*innen (Schrader & Helmke 1987, 27) und inklusionsbezogenen domänenspezifischen wie domänenunspezifischen Einstellungen von Lehrkräften liegen bislang keine Studien vor

## 7 Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund der hohen Relevanzzuschreibung inklusiver Einstellungen für die Umsetzung von Inklusion sowie der konstitutiven Bedeutung von Leistung für In- und Exklusionsprozesse, versuchte der vorliegende Beitrag Problemfelder in der Untersuchung von inklusiven Einstellungen und Leistung explorativ vor dem Hintergrund vorliegender Reviews und empirischer Studien in den Blick zu nehmen und darauf aufbauend zentrale Herausforderungen zu diskutieren. Als erstes allgemeines Problemfeld stellte sich dabei auf der Ebene der Konzeptspezifikation, Operationalisierung und Erfassung die uneinheitliche Verwendung der Termini Einstellungen und Überzeugungen, die in der Regel fehlende Explikation des konzeptuellen Verständnisses von Einstellungen sowie die nur selten vorgenommene Erfassung der impliziten Ebene heraus. Zweitens wurde von den Autor\*innen des Beitrages hypothesenartig konstatiert, dass in den vorliegenden Studien zwar regelmäßig die Begriffe Einstellungen und Inklusion terminologisch bestimmt werden, jedoch häufig eine Definition von inklusiven Einstellungen als zusammengesetztes theoretisches Konstrukt ausbleibt. Neben der fehlenden systematischen Berücksichtigung von qualitativen Studien zu dem zu untersuchenden Gegenstand in Forschungsreviews, wurde zudem herausgearbeitet, dass die Studien in der Regel inklusive Einstellungen als abhängige Variable betrachten. Damit liegt der Schwerpunkt der Forschung auf der selbstverständlich wichtigen Frage der Genese von inklusiven Einstellungen durch individuelle und institutionelle Faktoren. Jedoch gerät damit auch teilweise der erklärende Beitrag bzw. die postulierte Wirkungsannahme aus dem Blick. Gleichzeitig wird mit dieser Fokussierung auch nicht erklärt, ob womöglich Einstellungen zu Inklusion auch auf andere bedeutsame Einstellungen Einfluss nehmen, die für die Umsetzung von Inklusion von Bedeutung sind und z.B. auf Unterrichtsebenen angesiedelt sein könnten.

Das forschungsmethodische Desiderat, das dieser Beitrag vor allem für quantitative Anschlussforschungen aufzeigt, ist, inklusive Einstellungen nicht nur als abhängige Variable zu untersuchen, sondern inklusive Einstellungen ebenso als

unabhängige Variable zu berücksichtigen. Mit Blick auf den hier und im Sammelband fokussierten Schwerpunkt bedeutet dies, den Einfluss inklusiver Einstellungen von Lehrkräften als Prädiktoren für Leistungen oder Einstellungen zu Leistung zu berücksichtigen. Da klassischerweise dem Prinzip Leistung im Schulsystem eine Schlüsselstellung zukommt und bei Reformen zur inklusiven Schulen ein neuralgischer Punkt ist, kann in aller Vorsicht angenommen werden, dass inklusive Einstellungen zumindest einen vermittelnden Einfluss auf die Gewichtung von Leistungs- (bzw. Persönlichkeits)entwicklung im inklusiven Unterricht haben. Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, insbesondere konzeptuell zu reflektieren, von welchem Einstellungsmodell ausgegangen wird, da dieses, wenigstens implizit, die Basis der Dateninterpretation darstellt (vgl. hierzu Gaststädt & Urban 2016). Die Erfassung inklusiver Einstellungen wäre vor allem mit Blick und zur Erweiterung bereits vorliegender Befunde qualitativ-rekonstruktiver Studien interessant, da diese traditionell einen Zugriff auf implizite Handlungsschemata bzw. die Tiefenstruktur nehmen und Wirkungen von Einstellungen von Lehrkräften auf Leistungsfeststellung untersuchen. Vor dem Hintergrund der Debatte um die Domänenspezifizität von Einstellungen bzw. Überzeugungen wäre überdies interessant zu berücksichtigen, inwieweit sich die Wirkungen von inklusiven Einstellungen nach der jeweiligen Fachkultur unterscheiden und Lehrkräfte Differenzierung respektive Gleichbehandlung im Fachunterricht in Relation zur sozialen Ebene gewichten. Forschungsbedarf besteht zudem über die fachliche und fachdidaktische Perspektive hinaus für die Unterschiede zwischen Lehrkräften in der Gewichtung von Leistungs-, Persönlichkeitsentwicklung und abgegrenzt davon der sozialen Entwicklung der Schüler\*innen.

## Literatur

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000): Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. In: *European Review of Social Psychology*, 11 (1), 1-33.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006): Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. In: *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005): Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In: Mitchell, D. (ed.): *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*, 37-62.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education*, 17, H. 2, 129-147.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2009). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. (Abrufdatum: 19.09.2018).

- Boer, A. de (2012): Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation. Dissertation an der Universität Groningen.
- Boer, A. de, Sip, J. P. & Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, In: *International Journal of Inclusive Education*, 15, H. 3, 331-353.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2014): *Attitudes and attitude change*. London.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013): Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. In: *Teachers and Teaching*, 19 (5), 527-542.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Opladen: Budrich, 49-64.
- Breidenstein, G., Meier, M. & Zabarowski, K. U. (2011): Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In: Zabarowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (Hrsg.): *Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS, 15-37.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion, In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, In: *Erziehungswissenschaft*, 26, H. 51, 33-41.
- Cramer, C. & Harant, M. (2015): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 639-659.
- Dederich, M. (2015): Ethische Grundlagen. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowitz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, 81-86.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993): *The psychology of attitudes*. Belmont, Calif.
- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2003): Implicit measures in social cognition. research: their meaning and use, In: *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2009): Implicit and Explicit Measures of Attitudes. In: Petty, R. E., Fazio, R. H. & Brinol, P. (Hrsg.): *Attitudes. Insights from the New Implicit Measures*, 20-63.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2005): Schulische Integration – quo vadis? In: Grubich, R. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration*. Aspach: Edition Innsalz, 325-349.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen, In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 54-66.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England und in der Schweiz. Beitrag anlässlich der Tagung „Neue Ideen für das Einwanderungsland Deutschland“, Franz Hitze Haus, Münster.
- Gordon, T. R. (2013): *Attitudes Regarding Inclusion Among General Education Teachers at the Elementary Level*. Dissertation an der Walden University.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. K. (1998): Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test, In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, H. 6, 1464-1480.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, G. & Muck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, 151-165.

- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, P., Stanat, P. & Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A. & Prenzel, M. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 17-40.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Haeblerlin, U. (1996): Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen? In: Opp, G. & Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag von Otto Speck. München; Basel: Reinhardt, 172-184.
- Heckhausen, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Heimlich, U. (2012): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 9-26.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74.
- Ingenkamp, K.-H. (1976): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kalthoff, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie, 25, 2, 106-124.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). Paralleltitel: Measuring attitudes toward inclusion, In: Empirische Sonderpädagogik, 2, H. 3, 83-94.
- Lindemann, S., Schwanenberg, J. & Bos, W. (2011): Heterogenität im Lichte rezenter Schulleistungsstudien. In: Hinz, R. & Walther, R. (Hrsg.): Verschiedenheit im Diskurs. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 74-96.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft, In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 7-16.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?, In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 17-24.
- Lüders, C. (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“, In: Soziale Passagen, 6, H. 1, 21-53.
- Luhmann, N. (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M., Band II, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2009): The psychology of attitudes and attitude change. 1st. ed. Los Angeles.
- Mayerl, J. (2009): Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Wiesbaden.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden.
- Moser, V. (2017): Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In: Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 127-143.
- Neckel, S., Dröge, K. & Somm, I. (2004): Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? Soziologische Konzepte, normative Fragen und einige empirische Befunde. In: Berger, P.A. & Schmidt, V.H. (Hrsg.), Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 137-164.
- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993): Attitudes and Attitude Change, In: Annual Review of Psychology, 44, H. 1, 117-154.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (5), 668-690.

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, M. J. (Hrsg.): Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components. New Haven, 1-14.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten, In: Zeitschrift für Pädagogik, 63, H. 4, 393-415.
- Saldern, M. von (2013): Inklusion ist auf dem Weg. In: von Saldern, M. (Hrsg.): Inklusion II. Umgang mit besonderen Merkmale. Norderstedt: Books on Demand. 7-20.
- Schelsky, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Schmitt, C. (2016): Inklusion Interkulturelle Öffnung Diversity – Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis, In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987): Diagnostische Kompetenz bei Lehrern: Komponenten und Wirkungen. In: Empirische Pädagogik, 1, 27-52.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 45-58.
- Schwab, S. & Feyerer, E. (2016): Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. Editorial, In: Empirische Sonderpädagogik, H. 1, 3-4.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.) (2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld: transcript.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016): Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte, In: Empirische Sonderpädagogik, H. 1, 22-35.
- Seifried, S. (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Seifried, S., Heyl, V., Janz, F. & Trumpp, S. (2013): Inklusive Schule in Baden-Württemberg. Was Lehrkräfte und Eltern fordern, befürchten und hoffen. Lehren und Lernen. In: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg. Schul- und Unterrichtsentwicklung 39 (10), 27-30.
- Solga, H. & Wagner, S. (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 195-224.
- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P.A. & Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim: Beltz, 19-38.
- Spörer, N. (2013): Förderung des Verstehens multipler Texte: Ein Feld-Experiment in der 11. Klassenstufe. In: Empirische Pädagogik, 27, 243-266.
- Stahlberg, D. & Frey, D. (1990): Einstellungsmessung. In: Stroebe, W., Hewstone, M., Codol, J.-P. & Stephenson, G. M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin, Heidelberg, s.l., 148-154.
- Stichweh, R. (2016): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2012): Heterogenität und Inklusion im Unterricht. In: Schulpädagogik heute, 4, 1-31.
- Strauß, S. & König, J. (2017): Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur Inklusion. In: Unterrichtswissenschaft, 45. Jg., H. 4, 243-270.



- Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips, In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 25-32.
- Sturm, T. (2016): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion, In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.) (2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld: transcript.
- Tent, L. (1998): Zensuren. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 580-584). Weinheim: Beltz, 580-584.
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Treml, A. (2000): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung [UN-BRK](2008): Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Abrufdatum: 11.09.18).
- Verkuyten, M. (2011): School marks and teachers' accountability to colleagues. In: Discourse Studies, 2 (4), 452-472.
- Wischer, B. (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘. In: Wischer, B. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von den 1970er Jahren bis heute. Weinheim: Beltz, 69-96.



### **3 Das Dilemma der Diagnose**



*Benjamin Möbus und Marie-Christine Vierbuchen*

## **Die Kritik an Diagnostik im inklusiven Schulsystem – Ein Plädoyer für (sonder-)pädagogische Diagnostik im Spiegel des RTI-Modells**

### **1 Einleitung: (Sonder-)pädagogische Diagnostik und inklusiver Unterricht**

Diagnostische Fragestellungen begegnen Lehrkräften aller Fächer und aller Schulformen täglich: Von der adäquaten *Unterrichtsgestaltung* über die *Notengebung* bis zur *Schulübergangsempfehlung* bedarf es bei vielen Entscheidungen im Schulalltag einer akkuraten Einschätzung der Leistungen und des Verhaltens der Schüler\*innen (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, 11f.). Im Rahmen der institutionellen Öffnung der allgemeinen Schulen für eine heterogene Schülerschaft unter der Überschrift ‚inklusive Bildung‘ sind Lehrkräfte zudem mit diagnostischen Fragestellungen mit sonderpädagogischer Konnotation konfrontiert. Von dem *Einleiten von Gutachten zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs* bis hin zur *Entscheidung über konkrete Fördermaßnahmen* im Unterricht sind sie aktuell in der Verantwortung, Einschätzungen mit weitreichenden Folgen für die Schüler\*innen zu treffen (vgl. Schäfer & Rittmeyer, 2015, 103).

Insofern verwundert es nicht, dass dem Themenfeld ‚(sonder-)pädagogische Diagnostik‘ – erkennbar an der Publikationsdichte einschlägiger Studien, Handbücher und Praxisratgeber sowie der Nachfrage diesbezüglicher Fortbildungen – aus Forschung und Schulpraxis großes Interesse zukommt. Die Perspektiven, aus denen dieses Themenfeld diskutiert wird, sind vielseitig: Lehrkräfte, Eltern und Wissenschaftler\*innen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik oder Inklusionspädagogik seien beispielhaft für die unterschiedlichen Ansichten zu den Chancen und Herausforderungen des Einsatzes von Diagnostik und der Organisation sowie Umsetzung von schulischer Inklusion genannt. Zudem wird von verschiedensten Seiten Kritik am gängigen Vorgehen der diagnostischen Praxis formuliert (vgl. Bundschuh & Winkler, 2014, 11). Vor allem werden Argumente gegen die Verwendung diagnostischer Kategorien, wie z.B. die Befürchtung einer darauffolgenden ‚Etikettierung‘, vorgebracht und eine umfassende *Dekategorisierung* gefordert (vgl. Wocken, 2015). Zudem wird die Kritik an den Kategorien unter dem Schlagwort ‚Etikettierungs-Ressour-

cen-Dilemma‘ problematisiert (vgl. Walgenbach, 2017, 12). Mitunter wird argumentiert (vgl. Huber & Grosche, 2012, 318), dass dieser Grundsatzkritik durch ein Rahmenmodell für Diagnostik und Förderung aus den USA begegnet werden kann, das sogenannte ‚Response-to-Intervention‘-Modell (RTI).

Im Sinne eines Plädoyers für den Nutzen (sonder-)pädagogischer Diagnostik und den Einsatz von RTI im inklusiven Unterricht werden im Rahmen des Beitrages zunächst die relevanten Definitionen, Funktionen und Grundsätze (sonder-)pädagogischer Diagnostik skizziert. Darauf basierend wird die Kritik an diagnostischen Kategorien diskutiert sowie anschließend die Grundlagen des RTI-Modells erörtert, so dass im Rahmen eines Resümees in Thesenform der Nutzen der (sonder-)pädagogischen Diagnostik am Beispiel des RTI-Modells zusammengefasst wird.

## 2 (Sonder-)pädagogische Diagnostik: Definition(en) und Funktionen

Wird sich dem Begriff ‚sonderpädagogische Diagnostik‘ definitorisch genähert, so finden sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Definitionsansätze und Begriffe aus angrenzenden Nachbarwissenschaften, die sich perspektivisch ähnlichen Bereichen widmen (z.B. ‚inklusive Diagnostik‘, ‚Förderdiagnostik‘) (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, 11). Im Sinne Klauers (1982, 5) wird ‚pädagogische Diagnostik‘ als „das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“ verstanden, während sich die ‚sonderpädagogische Diagnostik‘ als Spezifizierung des Handlungsfeldes dadurch auszeichnet, „dass sie es mit – möglicherweise – psychisch-kognitiv oder auch physisch behinderten Kindern und Jugendlichen zu tun hat [...]“ (Bundschuh & Winkler, 2014, 39). Innerhalb des vorliegenden Beitrages ist es nicht das Ziel, eine Unterscheidung zwischen sonderpädagogischer und pädagogischer Diagnostik aufzuzeigen. Vielmehr liegt ein weiter Begriff von Diagnostik zugrunde, der beide Perspektiven als relevant im inklusiven Unterricht anerkennt. Im Kontext dieses Beitrages und seiner Argumentation wird Diagnostik im pädagogischen Alltag zur Beantwortung verschiedener (auch sonderpädagogischer) Fragestellungen als bedeutsam erachtet. Auf Basis dieses grundlegenden Begriffsverständnisses lassen sich die wichtigsten Funktionen der (sonder-)pädagogischen Diagnostik im schulischen Kontext abstrahieren (vgl. Bundschuh & Winkler, 2014, 39–45): *Die Platzierung von Schüler\*innen im Schul- und Fördersystem, das Generieren relevanter Informationen zur Auswahl und Evaluation von individuellen Fördermaßnahmen für Schüler\*innen sowie das Generieren von Informationen zur Modifikation des Unterrichts.*

Die augenscheinlichste Funktion der sonderpädagogischen Diagnostik im mehrgliedrigen deutschen Schul- und Fördersystem bestand lange darin, Entscheidungen über den geeigneten Förderort von Schüler\*innen, d.h. allgemeine oder Sonder- bzw. Förderschule, zu unterstützen. Die Bedeutung dieser Platzierungsentscheidung verliert allerdings, im Sinne des erfolgenden Abbaus von separierenden Förderorten seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009, zunehmend an Bedeutung (vgl. Blumenthal & Mahlau, 2017, 340). Im Mittelpunkt sonderpädagogischer Diagnostik steht heute vor allem das Generieren relevanter Informationen zu Lern- und Entwicklungsprozessen (im Rahmen einer *prozessbegleitenden Diagnostik*) in einem inklusiven Unterricht im Sinne der dadurch ermöglichten passgenauen Förderung der heterogenen Schülerschaft (sowie darauffolgend einer Evaluations- und Fortschreibungsdiagnostik) (vgl. Käpnick, 2016, 139f.). Diese Funktion lässt sich ebenso der pädagogischen Diagnostik zuordnen. Es befindet sich sowohl die (fachliche) Leistungsentwicklung (z.B. die Entwicklung der arithmetischen Basiskompetenz) unter dem Begriff ‚Lernverlaufsdiagnostik‘ als auch die Entwicklung des Verhaltens der Schüler\*innen (z.B. der sozial-emotionalen Kompetenzen) im Fokus (vgl. Arnold, 2015, 104). Auch kommt der sonderpädagogischen Diagnostik noch immer Bedeutung zu, wenn über die Kategorisierung von Schüler\*innen hinsichtlich unterschiedlicher sonderpädagogischer Förderbedarfe entschieden wird. Im letzten Fall handelt es sich in Abgrenzung zum vorher genannten Aspekt jedoch eher um eine Form der Statusdiagnostik.

Erkenntnisse, die im Rahmen der (sonder-)pädagogischen Diagnostik über die Entwicklung der Schüler\*innen gewonnen werden, sollen Lehrkräfte bei der Modifikation bzw. Optimierung ihres pädagogischen Handels, d.h. vornehmlich des Unterrichts, unterstützen (vgl. Bundschuh & Winkler, 2014, 58). Insofern lässt sich mit Blick auf die Funktionen resümieren, dass sich die (sonder-)pädagogische Diagnostik im Kontext ‚inklusive Bildung‘ von hoher praktischer Relevanz für den alltäglichen Unterricht zeigt.

### 3 Grundsätze (sonder-)pädagogischer Diagnostik

(Sonder-)pädagogische Diagnostik orientiert sich an vorgegebenen Kategorien, Begriffen und Konzepten, weshalb es spezifischen Fachwissens über (sonder-)pädagogische und fachdidaktische Grundlagen von Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen bedarf (vgl. Hesse & Latzko, 2011, 61). Dementsprechend steht zu Beginn jeder (sonder-)pädagogischen Diagnostik eine präzise und gut begründete Fragestellung sowie Hypothese, die im Rahmen des diagnostischen Prozesses (siehe diesbezüglich Bundschuh & Winkler, 2014, 134-364) überprüft werden.

Demgemäß bedarf es einer kontrollierten Datenerhebung. Von besonderer Relevanz hierbei ist, dass nach wissenschaftlich etablierten Methoden und standardisierten Regeln bei der Gewinnung und Interpretation von Daten vorgegangen wird und keinesfalls ausschließlich intuitiv. So soll die größtmögliche Objektivität, d.h. Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität, der Ergebnisse angestrebt werden. Auch ethische Überlegungen sollten bei diagnostischem Handeln angemessen berücksichtigt werden; darunter fallen Aspekte wie Fairness und Gerechtigkeit, eine hohe Sorgfaltspflicht, Transparenz im Vorgehen und bei der Interpretation der Ergebnisse sowie damit verbunden die Wahrnehmung der Verantwortung individueller Unterstützung, orientiert am Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen.

Im Sinne eines adäquaten diagnostischen Handelns existieren eine ganze Reihe unterschiedlicher Verfahren und Methoden. Diese reichen von der Beobachtung des Verhaltens der Schüler\*innen in Alltagssituationen bis hin zu mündlichen oder schriftlichen Befragungen von Schüler\*innen, Untersuchungen von Arbeitsprodukten sowie standardisierten Tests, etc. (vgl. Jogschies, 2008, 132-134). Zu betonen ist einerseits, dass die Auswahl der Methoden und Verfahren wesentlich von der diagnostischen Fragestellung und Hypothese abhängt; andererseits steht im Zentrum aktueller (sonder-)pädagogischer Diagnostik ein ressourcenorientierter Ansatz, welcher auch die Stärken und Potentiale der Schüler\*innen fokussiert (vgl. Bundschuh & Winkler, 2014, 12). In diesem Ansinnen existieren verschiedene (meist) kommerzielle Instrumente, die, je nach Fragestellung und Hypothese, unterschiedliche Kompetenz- oder Verhaltensdimensionen der Schüler\*innen in Abhängigkeit des Alters und Entwicklungsstandes dieser zu ergründen versuchen.

#### **4 Kritik an diagnostischen Kategorien und das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“**

Im Kontext des inklusiven Unterrichts wird Kritik an der Verwendung diagnostischer Kategorien formuliert: Zum einen wird die Kategorisierung von Schüler\*innen (z.B. im Sinne der sonderpädagogischen Förderbedarfe oder gar die grundsätzliche Unterscheidung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten) deshalb kritisiert, da Kategorien im inklusiven Unterricht unnötig seien, weil die Verschiedenheit der Schüler\*innen bereits wesentliches Merkmal der inklusiven Beschulung sei; so wird darauf verwiesen, dass diese „Etiketten“ insofern dem Ansinnen inklusiver Beschulung – verstanden als gemeinsames Lernen heterogener Schüler\*innen mit möglichst wenig eingeschränktem Umfeld – konträr entgegenstehen würden (vgl. Blumenthal &



Mahlau, 2017, 341). Deshalb wird (vgl. Wocken, 2015) eine Dekategorisierung, d.h. der bewusste Verzicht auf diagnostische Kategorien und damit Unterscheidungen, gefordert. Befürworter\*innen sonderpädagogischer Kategorien verweisen hingegen darauf, dass Schüler\*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf weniger passgenau gefördert werden (können), wenn ihrer Lernausgangslage und Lernentwicklung – dasselbe gilt für das Verhalten resp. Verhaltensentwicklung – keine besondere Beachtung zukommen (vgl. Ahrbeck, 2014; Preuß-Lausitz, 2016). Zudem wird auf die erschwerte Verständigung ohne Kategorien im Rahmen einer Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams verwiesen. Letztendlich befürchten die Befürworter\*innen diagnostischer Kategorien das Sinken der pädagogischen Qualität. Ein Ende der, mitunter auf unterschiedlichen disziplinären Logiken und Genesen basierenden, Debatten zu der Sinnhaftigkeit von Diagnostik ist nicht erkennbar. Blumenthal und Mahlau (2017, 341) resümieren: „Eine fachwissenschaftlich differenzierte Betrachtung dieser Frage vor dem Hintergrund unterschiedlicher sonderpädagogisch relevanter Zielgruppen steht derzeit noch aus.“

Zum anderen wird in internationalen wie nationalen Publikationen die Sinnhaftigkeit diagnostischer Kategorien im Sinne des sogenannten ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas‘ kritisch diskutiert. Darunter wird die Problematik verstanden, dass Ressourcen im Bildungssystem an mitunter langwierige diagnostische Prozesse gekoppelt sind, die die involvierten Schüler\*innen mit einem spezifischen Förderbedarf etikettieren und mittel- und langfristig stigmatisieren und benachteiligen könnten. Vor allem bestehe die Gefahr, so Kritiker\*innen, dass temporäre Lernschwierigkeiten durch die Etikettierung zu einem dauerhaften (institutionellen) Stigma, d.h. negative Beeinflussung der Wahrnehmung durch andere, negatives Selbstkonzept, ‚self-fulfilling prophecy‘, führen könnten. Dies stellt ein Dilemma dar, weil Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen effektiver durch zusätzliche materielle und/oder personelle Ressourcen unterstützt werden können, weshalb ein großes Interesse (u.a.) der Lehrkräfte und Schulen besteht, dass Schüler\*innen den Status ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ erhalten (vgl. Huber & Grosche, 2012, 312). Je mehr Schüler\*innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘, desto höher ist der Anspruch der Schule auf Gelder und weitere Ressourcen, z.B. Förderschullehrkraftstunden. Eine mögliche Folge dieser Anreizstruktur ist die Maximierung diesbezüglicher Diagnoseverfahren, ohne dass tatsächlich eine – so zumindest die Befürchtung der Kritiker\*innen – Notwendigkeit für die Schüler\*innen bestehe; ein Dilemma, welches im Rahmen der bestehenden Strukturen kaum aufzulösen ist.

## 5 Grundlagen des Response-to-Intervention-Modells

Ein Rahmenmodell, welches einerseits auf langfristige, diagnostische Kategorien weitestgehend verzichtet, andererseits das ebenfalls in der Kritik stehende, aber in Deutschland institutionell vorherrschende, Förderparadigma ‚wait-to-fail‘ (vgl. Vaughn u.a., 2003) auflöst, d.h. die Zuweisung von individuellen Förderressourcen erst *nach* eskalierenden Lern- und/oder Verhaltensverläufen, ist das ‚Response-to-Intervention‘-Modell (RTI) (vgl. Huber & Grosche, 2012, 312). Grundlegend handelt es beim RTI um ein gestuftes Modell zur Identifikation, Prävention und Intervention bei Schwierigkeiten im Lernen. Die Struktur kann allerdings auch problemlos auf den Bereich des Verhaltens übertragen werden. Das Fundament des aus den Reihen der angelsächsischen Sonder- und Integrationspädagogik entsprungenen Modells besteht aus evidenzbasiertem, wirksamem Unterricht für alle Schüler\*innen sowie einer regelmäßigen Kontrolle der Lern- und Verhaltensentwicklung dieser (vgl. Limbach-Reich, 2015, 478f.); insofern steht RTI diagnostisch dem *Curriculumbasierten Messen* (CBM) nahe. So wird, basierend auf standardisierter und wiederholt eingesetzter Testdiagnostik, frühzeitig ermittelten ‚Kindern mit erhöhtem Risiko‘ eine intensivierte Förderung mit standardisierten Förderprogrammen und weiteren evidenzbasierten und angemessenen Methoden zugänglich gemacht (vgl. Limbach-Reich, 2015, 479). Mittlerweile existieren für Lehrkräfte und andere Professionelle in pädagogischen Kontexten hochwertige Monographien und Sammelwerke, die verschiedenste testdiagnostische Instrumente vorstellen und deren Praxiseinsatz diskutieren (z.B. Hasselhorn u.a., 2014). Ferner existieren hilfreiche Websites, wie z.B. die vom Hogrefe-Verlag vertriebene Seite [www.testzentrale.de](http://www.testzentrale.de), auf welcher diagnostische Instrumente praxisnah vorgestellt und zum Erwerb angeboten werden. Auf dieser finden sich etwa validierte Instrumente (im Kontext von CBM) wie ‚Lernverlaufsdiagnostik – Mathematik für zweite bis vierte Klassen‘ (LVD-M 2-4, Strathmann & Klauer, 2012), ‚Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens‘ (VSL, Walter, 2013) oder ‚Lernfortschrittsdiagnostik Lesen‘ (LDL, Walter, 2009). Auch hinsichtlich der Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung existieren verschiedenste Fachpublikationen, welche mitunter Diagnostik und Förderung praxisnah verbinden (z.B. Blumenthal u.a. 2019).

Hinsichtlich der Lernverlaufsmessung findet der Ansatz vornehmlich in den Kulturtechniken *Lesen*, *Schreiben* und *Rechnen* statt. Das diesbezüglich am häufigsten realisierte RTI-Modell organisiert die Diagnostik und Förderung der Schüler\*innen in drei Stufen (‚three-tier-system‘). Auf der *ersten/basalen Stufe* finden regelmäßige Screeningverfahren (meist drei im Verlauf des Schuljahres) mit allen Schüler\*innen im Rahmen des regulären, aber evidenzbasierten Unterrichts statt. In der Regel sind etwa bei 20% der Schüler\*innen keine oder nur sehr geringe Lernfortschritte zu erkennen. Diese Schüler\*innen erhalten dann eine intensi-

vierte Diagnostik und Förderung in der *zweiten Stufe*, u.a. durch die Kooperation von allgemeinen Lehrkräften und Förderlehrkräften. Die Förderung mit etablierten Förder- und Trainingsprogrammen findet flexibel, d.h. entweder alleine oder in Kleingruppen, inner- oder außerhalb des Klassenverbandes über einen längeren Zeitraum (bis zu 20 Wochen) statt. Simultan zur Förderung wird eine feinmaschigere Lernverlaufsdiagnostik (ein- bis zweimal pro Woche) veranlasst. Die beteiligten Lehrkräfte und Schüler\*innen erhalten so eine unmittelbare und direkte Rückmeldung über die Wirksamkeit der eingeleiteten Förderung.

Zeigt sich bei Schüler\*innen in der feinmaschigeren Lernverlaufsdiagnostik der zweiten Stufe ebenfalls keine zufriedenstellende Progression, wird diesen Schüler\*innen eine weitere Intensivierung der Förderung in der *dritten Stufe* zuteil; hier handelt es sich um etwa 5% aller Schüler\*innen. Dort findet im Sinne intensiver Einzelfallhilfe auf Basis umfassender Diagnostik – so werden neben Förderschullehrkräften auch andere Professionelle, d.h. Schulpsycholog\*innen, Ergotherapeut\*innen, etc., einbezogen – eine gezielte Förderung statt.<sup>1</sup>

In der dritten Stufe wird die hohe Frequenz der Lernverlaufsdiagnostik aufrechterhalten, um Rückmeldungen für die Lehrkräfte und Schüler\*innen generieren und die Förderung flexibel optimieren zu können (vgl. Limbach-Reich, 2015, 485).

## 6 Resümee: Der Nutzen (sonder-)pädagogischer Diagnostik (am Beispiel des RTI-Modells)

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Aspekte des Beitrages in Form von Thesen zusammengefasst. Dabei steht als Grundsatz fest: (Sonder-)pädagogische Diagnostik dient immer der Anpassung des Unterrichts und der Förderung und damit der Unterstützung des Kindes oder Jugendlichen und findet nie nur um ihrer selbst willen statt!

*(Sonder-)pädagogische Diagnostik ist ein wesentlicher Bestandteil des inklusiven Unterrichts!* Bei der (sonder-)pädagogischen Diagnostik handelt es sich nicht (mehr) um ein Tätigkeitsfeld, welches sich nur für Sonderpädagog\*innen und Förderschullehrkräfte als relevant darstellt. Im Rahmen der inklusiven Beschulung stellt

---

1 Hier ist erneut die Notwendigkeit zu betonen, das diagnostische Instrumentarium je nach Fragestellung bzw. Hypothese zu wählen. Ist zum Beispiel der Ist-Zustand der kognitiven Fähigkeiten der Schüler\*innen von Interesse, kann der Intelligenztest ‚Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition‘ (KABC-II, Kaufman & Kaufman, 2015) verwendet werden. Wird hingegen bei dem Kind z.B. eine Rechenschwäche vermutet, so kann u.a. der Test ‚Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4-8‘ (BASIS-MATH 4-8, Moser Opitz u.a., 2010) sowie zusätzlich im Sinne der Lernverlaufsdiagnostik die LVD-M 2-4 verwendet werden, um Erkenntnisse zu den mathematischen Kompetenzen der Schüler\*innen resp. der diesbezüglichen Kompetenzentwicklung zu generieren.

(sonder-)pädagogische Diagnostik, vor allem als Prozessdiagnostik, vielmehr ein essentielles Instrument für alle Lehrkräfte dar, welches die effektive Förderung der Schüler\*innen in Anbetracht ihrer individuellen Bedürfnisse ermöglicht. Diesbezüglich existieren standardisierte diagnostische Instrumente, die sowohl mit Blick auf fachliche Kompetenzen der Schüler\*innen als auch das Sozialverhalten resp. die diesbezüglichen Entwicklungen wesentliche Erkenntnisse zeitökonomisch und gerecht ermöglichen. In diesem Sinne handelt es sich um eine wertvolle Arbeitserleichterung für Lehrkräfte. Gleichwohl ist zu kritisieren, dass noch immer die Mehrzahl diagnostischer Instrumente für den Vorschul- und Primarbereich konzipiert ist, während fundierte Instrumente für die weiterführenden Schulen noch zu wenig vorhanden sind.

*Das RTI-Modell entspricht den wesentlichen Anforderungen der (sonder-)pädagogischen Diagnostik!* Werden die skizzierten Grundsätze (sonder-)pädagogischer Diagnostik als Evaluationskriterium an den RTI-Ansatz angelegt, lässt sich resümieren, dass die wesentlichen Kriterien Anwendung finden. So können bei dem flexibel einsetzbaren Modell diagnostische Instrumente auf Basis wissenschaftlicher Kriterien, konkreter Fragestellungen und Hypothesen, wirksamer Methoden und etablierter Förderprogramme eingesetzt und bei Bedarf für die jeweilige Zielgruppe modifiziert werden.

*Das RTI-Modell bietet eine Möglichkeit, Kritikpunkte an diagnostischen Kategorien konstruktiv aufzulösen!* Ebenso lässt sich feststellen, dass mit Hilfe des RTI-Modells die diagnostischen Kategorien als auch deren befürchteten stigmatisierenden Folgen an Bedeutung verlieren. In den Mittelpunkt rückt durch RTI statt einer dauerhaften Etikettierung im Sinne der sonderpädagogischen Förderbedarfe vielmehr die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler\*innen und die Früherkennung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Insofern ließe sich durch Verwendung des RTI-Ansatzes das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma weitestgehend umgehen. Es wird durch die wertschätzende Ermittlung der Entwicklung und Bedarfe aller Schüler\*innen die Heterogenität und Vielfalt kultiviert und so den wesentlichen Zielen inklusiver Beschulung Rechnung getragen. Die Einführung des Konzeptes in vielen englischsprachigen Ländern (darunter Australien, Kanada und Neuseeland), die momentan noch vereinzelt Projekte in Deutschland und die zunehmende Thematisierung in einschlägigen, deutschsprachigen Fachpublikationen spricht für den Erfolg und die zunehmende Verbreitung des Modells. Mit dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) findet zudem bereits eine erfolgreiche und wissenschaftlich begleitete Umsetzung in Deutschland statt (vgl. Voß u.a., 2014).

Momentan existieren in Deutschland teilweise sogar beide Systeme nebeneinander: Innerhalb zahlreicher Schulen wird für verschiedene Fächer oder übergreifend das RTI-Modell umgesetzt, über die Schule hinaus findet die Ressourcenzuweisung jedoch immer noch traditionell mit der Feststellung sonderpädagogischen

Förderbedarfs statt. Ferner spiegelt sich in der steigenden Relevanz von RTI auch die Aufgabenverschiebung der sonderpädagogischen Diagnostik; so steht zunehmend das Generieren von Informationen für die Förderung der Lern- und Verhaltensentwicklung statt der Selektionsfunktion im Mittelpunkt. Zwar ist RTI, auch mit Blick auf die sinnhafte Umsetzung im Rahmen inklusiven Unterrichts, nicht ohne Kritik geblieben – vor allem an der Beschränkung auf Lernstörungen leichten und mittleren Ausmaßes sowie dem mangelnden Einbezug von Schüler\*innen mit geistiger Beeinträchtigung (vgl. Limbach-Reich, 2015, 478) – allerdings ist in Anbetracht der empirisch evidenten Wirksamkeit (vgl. Hattie, 2012, 251 –  $d=1.07$ ) von einer weiteren Verbreitung des Modells auszugehen.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik, Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, K.-H. (2015): Vorbemerkung. In: Ebd.; Jaumann-Graumann, O. & Rakhkockhine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim & Basel: Beltz, 104-105.
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2017): Diagnostik und Inklusion. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4, 340-342.
- Blumenthal, Y.; Casale, G.; Hartke, B.; Hennemann, T.; Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. C. (Hrsg.) (2019): Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2014): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik (8.). München: Ernst Reinhardt.
- Hattie, J. A. C. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. London & New York: Routledge.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011): Diagnostik für Lehrkräfte (2.). Stuttgart: UTB.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012): Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (8.), 312-322.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik (6.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Jogschies, P. (2008): Förderdiagnostische Erhebungsstrategie, Untersuchungsverfahren und Begutachtung. In: Arnold, K.-H.; Graumann, O. & Rakhkockhine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim und Basel: Beltz, 126-145.
- Hasselhorn, M.; Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2014): Lernverlaufsdagnostik. Test und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Käpnick, F. (2016): Prozessbegleitende Diagnostik als Basis für die individuelle Förderung jedes Kindes. In: Ebd. (Hrsg.): Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule. Seelze: Klett, 139-156.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2015): Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition. Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K. J. (1982): Perspektiven pädagogischer Diagnostik. In: Ebd. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann, 3-14.
- Limbach-Reich, A. (2015): ‚Response to Intervention‘ (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik. In: Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim: Beltz, 478-495.

- Moser Opitz, E.; Reusser, L.; Müller, M. M.; Anliker, B.; Wittich, C. & Freesemann, O. (2010): Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4–8. Göttingen: Hogrefe.
- Preuß-Lausitz, U. (2016): Throughput instead of input. Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67, 204-214.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015): Inklusive Diagnostik. In: Ebd. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz, 103-130.
- Strathmann, S. M. & Klauer, K. J. (2012): LVD-M 2-4 Lernverlaufsdiagnostik Mathematik für zweite bis vierte Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003): Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (3), 137–146.
- Voß, S.; Blumenthal, Y., Sikora, S., Mahlau, K., Diehl, K. & Hartke, B. (2014): Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen und Leseleistungen von Grundschulkindern. In: *Empirische Sonderpädagogik* (2), 114-132.
- Walgenbach, K. (2017): Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In: Musenberg, O.; Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 12-41.
- Walter, J. (2009): LDL – Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2013): VSL Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens. Göttingen: Hogrefe.
- Wocken, H. (2015): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (2), 100-112.

*Theresa Kohlmeyer*

## **Stigmatisierung als Zeichen des Heils – Eine religionsdidaktische Perspektive auf Diagnoseprozesse**

### **1 Einleitung**

„Die Stigmatisierung ist ein Zeichen des Heils!“ Ein solcher Satz klingt im Kontext von inklusiven Prozessen und dann auch noch als Beitragstitel in einem Tagungsband zur Inklusion sicherlich zunächst übertrieben, wenn nicht spöttisch oder höhnisch. Im Kontext des Christentums gehört dieser Begriff jedoch vor allem zu Kreuz und Auferstehung Jesu und damit zum bedeutendsten Moment der Glaubensüberzeugung:

„Thomas, genannt Didymus (Zwilling), einer der Zwölf, war nicht bei ihnen, als Jesus kam. Die anderen Jünger sagten zu ihm: Wir haben den Herrn gesehen. Er entgegnete ihnen: Wenn ich nicht die Male der Nägel an seinen Händen sehe und wenn ich meinen Finger nicht in die Male der Nägel und meine Hand nicht in seine Seite lege, glaube ich nicht. Acht Tage darauf waren seine Jünger wieder versammelt und Thomas war dabei. Die Türen waren verschlossen. Da kam Jesus, trat in ihre Mitte und sagte: Friede sei mit euch! Dann sagte er zu Thomas: Streck deinen Finger aus – hier sind meine Hände! Streck deine Hand aus und leg sie in meine Seite und sei nicht ungläubig, sondern gläubig!“ (Joh 20,24-27)

Die Wundmale Jesu, die ihm bei seiner Kreuzigung zugefügt werden, und die anschließend in der Begegnung mit den Jüngern – wie hier für Thomas – zum Beweis seiner Auferstehung gelten, werden Stigmata genannt und deuten als solche auf die Heilswirkung Jesu Auferstehung für die Christen. Die Stigmatisierung Jesu ist damit zum Zeichen des Heils geworden. Hier zeigen sich mit Blick auf diesen Begriff zwei Aspekte sehr deutlich: Die negative Konnotation, die dem Begriff der Stigmatisierung oder des Stigmatas anhängt, ist nicht genuiner Bedeutungsanteil. Soziologisch wird hier ein neutraler Vorgang beschrieben, der negativ, aber eben auch positiv belegt werden kann. Außerdem sagt diese Konnotation sowie die Stigmatisierung selbst mehr über die Stigmatisierenden, die sich die Deutungshoheit herausnehmen, als über die Stigmatisierten aus, da beide Prozesse sozial geprägt sind. Ein elementarer Aspekt von schulischen Inklusionsprozesse ist die Diagnose in ihren unterschiedlichen Formen. Dieser Beitrag wird sich auf

die Lerndiagnose beziehen und im Konkreten der Frage nachgehen, ob diese im Unterricht die Stigmatisierung von Schüler\*innen unterstützt.

## 2 Vom abweichenden Verhalten zur Stigmatisierung

Jedes Bezugssystem wie die Familie, die Schule oder der Religionsunterricht kreiert anhand von sozialen Regeln ein Erwartungsmuster gegenüber dem Verhalten einzelner Mitglieder. Ein normales Verhalten geht als konform mit dieser gesetzten Norm. Alle Beteiligten können sich grundsätzlich darauf verlassen, wie im Bezugssystem agiert bzw. interagiert wird. Die Erwartungen werden im Normalfall nicht enttäuscht. Diese Normkonformität wirkt also stabilisierend auf das System. Devianzen dagegen beschreiben ein Verhalten, was innerhalb dieser sozialen Regeln eines Bezugssystems als fehlorientiert beschrieben werden kann. Das Verhalten weicht von der sozialen Norm und den Erwartungsmustern der Allgemeinheit ab. Entscheidend ist dabei, dass diese sozialen Regeln formbar sind. Das jeweilige Bezugssystem stellt diese mit Blick auf die Stabilisierung auf, kann sie aber auch verändern. Abweichendes Verhalten existiert damit nur, wenn es klare und starre Erwartungen gibt. Gleichzeitig ist dieses abweichende Verhalten oder diese Devianzen keine individuelle Präposition. Das Verhalten des Subjekts wird erst durch die Beziehung zum Bezugssystem als abweichend beschreibbar. Mit anderen Erwartungsmustern wäre das Verhalten unter Umständen normkonform (vgl. Homfeldt 1974).

Die Klassifizierung eines Verhaltens kann ein Stigma auslösen. Goffman beschreibt die Stigmatisierung zunächst als „Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet“ (Goffman 1967, 9). Goffman beschreibt also den Vorgang Menschen anhand ihrer Attribute u.a. ihrer Verhaltensweisen einer sozialen Gruppe zu zuordnen. Eine solche Stigmatisierung hilft in erster Linie die Lebens- und Alltagswelt durch das Reduzieren ihrer Komplexität handelbar zu machen. Diese Zuschreibung von Subjekten kann Folgen für die Identitätsbildung und das Selbstkonzept haben. Diese können positiv sein, wenn das Subjekt sich mit dieser Zuschreibung auseinandersetzt, um so an seinem Selbstbild zu arbeiten. Die Einschränkung von Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten wäre allerdings eine negative Folge. Ein Faktor dieser Zuschreibung ist die Einstellung des Stigmatisierenden gegenüber dem (abweichenden) Verhalten (vgl. Hohmeier 2010). Einstellung bedeutet zunächst wertend auf ein Einstellungsobjekt – hier das Verhalten – zu reagieren (Fischer u.a. 2013). Aktuell bezeichnet Stigmatisierung „einen spezifisch negativen Umgang der Gesellschaft oder gesellschaftlichen Mehrheit mit bestimmten Personengruppen“ (Hohmeier 2010, 169). Fokussiert wird sich dabei auf die Zuschreibung einer gesellschaftlich



nicht geschätzten Eigenschaft oder einem entsprechenden Verhalten. Diese Zuschreibung zeichnet sich durch eine starke affektive Ladung aus. Stigmatisierung ist kein rein kognitiver Vorgang mehr, der Menschen und deren Verhaltensweise beschreibt, sondern ist vor allem durch affektive Entscheidungen bestimmt. Dass die Stigmatisierung ein negativer Prozess ist, liegt also nicht im Begriff an sich – dadurch kann das Christentum gut von der Stigmatisierung als Zeichen des Heils sprechen – und ist eben keine Selbstbeschreibung, sondern eine Zuschreibung und Selbstoffenbarung anderer. Was bedeutet dies nun für das konkrete Bezugssystem des Religionsunterrichts?

### **3 Diagnose und Stigmatisierung im Religionsunterricht**

#### **3.1 Bezugssystem Religionsunterricht**

Für das Bezugssystem des Religionsunterrichts gibt es keine Einheitlichkeit, wodurch die Erwartung an das Schülerverhalten unklar ist. Allein die Frage, ob dieser als konfessioneller oder interreligiöser oder religionskundlicher Unterricht zu gestalten ist, organisieren die Bundesländer verschieden. Daneben besteht eine Vielfaltigkeit von Ansätzen für den Religionsunterricht. Jeder Unterricht muss sich zwischen dem korrelativen oder alteritätsdidaktischen, dem performativen und kompetenzorientierten Religionsunterricht und dem biblischen, ästhetischen oder ethischen Lernen verorten lassen. Je nachdem welche Entscheidung hier didaktisch getroffen wird, verändert sich die Erwartung an das Verhalten der Schüler\*innen in der konkreten Unterrichtsstunde. Der Lehrplan z.B. für das Land Nordrhein-Westfalen ist hierbei so formuliert, dass diese Vielfaltigkeit an Ansätzen vorkommen kann. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen beschreibt für den Religionsunterricht den Anspruch, dass sich die Schüler\*innen eine Wissensbasis erarbeiten, sich kritisch positionieren und ihre Religion und Religiosität reflektieren können sowie entsprechend sprachfähig werden (Lehrplan 2011). Übergreifend über alle Ansätze und Organisationsformen wird jedoch die Subjektorientierung im Religionsunterricht verstanden. Dafür beschreiben u.a. die Deutschen Bischöfe (2011) und die Evangelische Kirche Deutschland (2008) die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz als grundlegende Fähigkeit der Religionslehrer\*innen.

#### **3.2 Diagnosemodelle im Religionsunterricht**

In dieser Offenheit des Lehrplans und der Vielfaltigkeit von Ansätzen haben sich verschiedene Modelle für die Diagnose entwickelt. Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Diagnose unterscheiden, die verschiedene didaktische Ansätze zulassen oder ausschließen. Die Statusdiagnostik fragt nach dem Ist-Zustand der

Vorstellungen und Einstellungen der Schüler\*innen. Ein erstes Modell möchte die Vorstellungen und Einstellung der Schüler\*innen als in sich geschlossenes Konstrukt verstehen. Für die Lernausgangslage werden methodisch abgesichert die Vorstellungen und Einstellungen der Schüler\*innen systematisch erhoben. Zwei weitere Modelle haben das Ziel die Vorstellungen und Einstellungen der Schüler\*innen mit unterrichtsthematischen Ordnungsschemata oder theologischen Diskurslinien zu vergleichen, um diese als Lernanlässe zu nutzen. Zwischen dem Modell der unterrichtspraktischen Re-Modellierung und der fachlichen Re-Modellierung besteht der grundlegende Unterschied in der Form der Datenerhebung. Wo die unterrichtspraktische Re-Modellierung implizit die Aussagen der Schüler\*innen auswertet und begleitend für die Unterrichtsgestaltung nutzt, macht die fachliche Re-Modellierung ihre Erhebung sichtbar und explizit als Hypothese nachvollziehbar, die rein als Option für weitere Lernprozesse genutzt wird. Die Outcome-Diagnostik beurteilt hingegen die Leistung im Kontext der Kompetenzorientierung orientiert an der Norm der idealen Handlung/Bearbeitung einer Aufgabe/Anforderung.

Diagnostikform	Statusdiagnostik der Schülervorstellungen /-einstellungen			Outcome-Diagnostik
Diagnoseintention	verstehend	abgleichend		beurteilend
Modell	methodisch, normfreie Sichtbarmachung	unterrichtspraktische Re-Modellierung	fachliche Re-Modellierung	normative Leistungserfassung
Diskursort	Isolierte Vorstellungs- und Einstellungsforschung	Einstellungs- und Vorstellungserhebung im fachlichen Kontext	Einstellungs- und Vorstellungserhebung im didaktischen Kontext	Kompetenzdiagnostik
Protagonisten	Rothgangel	Klose	Gennerich / Reis / Riegger / Schwarzkopf	Reis / Schwarzkopf
Methodisches Vorgehen	systematisch / Abstriche im Alltag	unsystematisch	systematisch	systematisch
Schülerkonstrukt (formal)	spezifisch-direkt	integriert-indirekt	spezifisch-direkt	indirekt und direkt
Schülerkonstrukt (material)	Inhalt	Inhalt	Inhalt	Inhalt und Verhalten
Sinnrichtung Diagnoseverfahren	konstruierend	rekonstruierend entlang unterrichtsthematischer Ordnungsschemata	rekonstruierend entlang der theologischen Diskurslinien	normgeleitet
Sitz im Unterricht	Lernausgangslage	implizit begleitend	Lernausgangslage & Lernbegleitung	Leistungsfeststellung & Förderimpulse

Abb. 1: Diagnosemodelle im Religionsunterricht

Die vier Diagnosemodelle unterscheiden sich im didaktischen Umgang mit ihren Diagnoseergebnissen. Die Modelle der methodisch, normfreien Sichtbarmachung sowie der unterrichtspraktischen Re-Modellierung nutzen die Erkenntnisse über die Einstellungen implizit, um passende Beispiele in den Unterricht einzuspeisen. Die Modelle der fachlichen Re-Modellierung und der normativen Leistungs-

erfassung orientieren sich mit ihrem diagnostischen Urteil an der didaktischen Situation. Die Daten werden didaktisch gerahmt analysiert und interpretiert. Gemeinsam legen die beiden Modelle die Grundlage für eine umfassende lerngegenstandsbezogene Diagnostik bzw. Didaktik, die den Beurteilungsrahmen und damit die Erwartungshaltung transparent macht (vgl. Reis/Schwarzkopf 2017).

### **3.3 Diagnose von Einstellungen als Stigmatisierungsfälle**

Das Diagnosemodell der unterrichtspraktischen Re-Modellierung nach Klose (2014) orientiert sich am Wertefeld nach Feige/Gennerich (2008), d.h. die Religionslehrer\*innen ordnen die Aussagen, die sie unsystematisch von den Schüler\*innen aufnehmen in die beiden Dimensionen Selbsttranszendenz und Selbststeigerung sowie Offenheit für Wandel und Bewahrung ein. Der Prozess der Diagnostik, von den Aussagen Rückschlüsse auf die Einstellungen bzw. Werte der Schüler\*innen zu ziehen, lässt sich mit dem Stigmatisierungsprozess vergleichen. Aufgrund von beobachteten Attributen werden die Schüler\*innen Kategorien – in diesem Fall Werte – zugeordnet. Dabei sind vor allem die Erwartungsmuster und affektiven Ladungen der Religionslehrer\*innen von hoher Relevanz. Die unsystematische Zuschreibung von Werten, Einstellungen oder Überzeugungen kann sich genauso negativ auf die Identitätsbildung oder das Selbstkonzept auswirken – gerade dann, wenn der hypothetische Charakter des diagnostischen Urteils nicht transparent gemacht wird.

### **3.4 Lerngegenstandsbezogene Diagnose als Chance**

Die Kombination aus dem Diagnosemodell der fachlichen Re-Modellierung und der normativen Leistungserfassung stellt eine lerngegenstandsbezogene Diagnose dar, die alle Schüler\*innen im positiven Sinne stigmatisiert. Sie schreibt allen Schüler\*innen das Attribut der Lernbedürftigkeit zu. In der Zusammenschau der beiden Modelle geht es darum, den Lernprozess kompetenzorientiert zu gestalten und durch den Einbezug der Vorstellungen dem individuellen Lernen gerecht zu werden. Die Rekonstruktion der Vorstellungen der Schüler\*innen innerhalb der theologischen Diskurslinien sowie der Handlungen der Schüler\*innen orientiert an idealen Operationalisierungen werden als explizite Arbeitshypothese in den Unterricht zurückgespiegelt. Da die Schüler\*innen immer wieder mit neuen und fremden Vorstellungen konfrontiert werden, bleiben sie ein Stück weit immer lernbedürftig. Gleiches gilt im Kern für die Religionslehrer\*innen, die ebenfalls immer wieder mit fremden Vorstellungen umgehen müssen. Ein Ansatz, der diese gemeinsame Lernbedürftigkeit systematisch aufnimmt, ist das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Dieterich 2013). Kinder und Jugendliche, die ihre theologischen Vorstellungen reflektieren (Theologisieren von Kinder/Jugendlichen), sich andere Wissensbestände aneignen (Theologisie-

ren für Kinder/Jugendliche) und sich kritisch zu diesen verhalten (Theologisieren mit Kinder/Jugendlichen), lernen für ihr Vorstellungen zu argumentieren (vgl. Schwarzkopf 2017) und werden so entsprechend des Lehrplans sprachfähig. Die Religionslehrer\*innen werden dabei als argumentatives Gegenüber gebraucht und bilden mit den Schüler\*innen eine Lerngemeinschaft, in der über die hypothesenartige Diagnostik und die gemeinsame Lernbedürftigkeit der Stigmatisierung entgegen gewirkt wird.

## Literatur

- Die Deutschen Bischöfe (2011): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, hg.v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn.
- Dieterich, V.-J. (2013): Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II. In: P. Freudenberger-Lötz & F. Kraft & T. Schlag (Hrsg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“, Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie, Bd. 1. Stuttgart: Calwer-Verlag, 35-49.
- Evangelische Kirche Deutschland (2008): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenz und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlung der gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, hg.v. Kirchenamt der EKD. Hannover.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008): Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann-Verlag.
- Fischer, P. & Asal, K. & Krueger, J. I. (2013): Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web. Heidelberg: Springer.
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hohmeier, J. (2010): Stigmatisierung/Stikettierung, in: A. Kaiser & D. Schmetz & P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Bildung und Erziehung (= Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 3), Stuttgart: Kohlhammer, 169-173.
- Homfeldt, H. G. (1974): Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern (= Sprache und Lernen, Bd. 46). Düsseldorf: Schwann.
- Klose, B. (2014): Diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I, Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2011.
- Reis, O. & Schwarzkopf, T. (2017): Diagnosemodelle für den Religionsunterricht – eine Bestandsaufnahme. In: Religionspädagogische Beiträge 76, 85-95.
- Schwarzkopf, T. (2017): Argumentieren lernen als theologisieren lernen. In: B. Roebben & M. Rothgangel (Hrsg.): „Die anderen braucht man im Unterricht, damit es ein bisschen voran geht“ – Jugendtheologie und religiöse Diversität, Jahrbuch für Jugendtheologie, Band 5. Stuttgart: Calwer-Verlag, 120-131.

## **4 Fachdidaktische Impulse**



*Claudia Schomaker*

## **Auf dem Weg zur Inklusion!? – Inklusiver Sachunterricht im Spannungsfeld von Fachdidaktik und Pädagogik**

### **1 Sachunterricht im Kontext von Inklusion und Heterogenität**

Den Diskussionszusammenhang um Inklusion und Heterogenität hat kaum eine andere Fachdidaktik so früh aufgegriffen wie die Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Giest u.a. 2011, Pech u.a. 2017). Denn so wie Inklusion im Kontext von allgemeiner (Grund-)schulpädagogik und -didaktik diskutiert wird, scheint Sachunterricht „für eine inklusive Perspektive prädestiniert zu sein“ (Hinz 2011, 35).

Das Fach Sachunterricht etablierte sich erst zu Beginn der 1970er Jahre (ehem. BRD) bzw. 1990er Jahre (ehem. DDR) als Schulfach, das mit einer Orientierung an den Vorstellungen und Lebenswelten von Kindern sowie den Prinzipien und Inhalten der (Bezugs-)Wissenschaften die Heimatkunde ablöste. Unterschiedliche theoretische Schwerpunktsetzungen bestimmen die Diskussion um eine eigenständige Theorie der Sachunterrichtsdidaktik bezüglich Inhalte, Ziele und Methoden bis heute (vgl. Schomaker & Tänzer 2018). Diese Diskussion wurde und wird aufgrund der spezifischen Struktur der Fachdidaktik Sachunterricht immer in enger Beziehung insbesondere zu Fragen der Grundschulpädagogik und -didaktik geführt (vgl. u.a. Götz u.a. 2015). So versteht sich das Fach Sachunterricht als ein allgemeinbildendes Orientierungsfach im Primarbereich, dessen Inhalte in Perspektiven und nicht allein in fachspezifischen Domänen gedacht werden. Die Vernetzung dieser Perspektiven unter einer verbindenden Fragestellung ist Handlungsaufgabe der Planung von Unterricht. Dabei gilt es, die Erfahrungen von Kindern und relevante fachliche Wissensbestände miteinander zu verknüpfen. Das Fach Sachunterricht ist damit zu verstehen als ‚Aufklärung über Lebenswelten‘ (Richter 2002/2005), als ‚Erschließen der Umwelt‘ (Kahlert 2002/2009) bzw. als ‚Umgehen mit Welt‘ (Pech & Rauterberg 2008).

Inklusiver Sachunterricht setzt an dieser Prämisse an. „Er ist Bildung für alle an allem. Dieser generelle Anspruch verlangt in der Praxis, dass differenziert wird und vielfältige Perspektiven auf einen komplexen Gegenstand eröffnet werden“ (Hinz 2011, 34). Inklusive Pädagogik und Didaktik wird damit als Antwort auf den Umgang mit Heterogenitäten im Unterricht verstanden (vgl. ebd.). Dies

führt in der didaktischen Diskussion zu einer Fokussierung der Prinzipien *Differenzierung* und *Individualisierung*, um Unterricht so gestalten zu können, dass er den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen zu entsprechen vermag:

„Passung ist aus meiner Sicht das Schlüsselmerkmal. Es stellt die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung dar. Man kann Passung auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist. Aus bildungspolitischer Sicht stellt das Gebot der Passung – nichts anderes meint der Umgang mit Heterogenität – die zentrale Herausforderung dieses Jahrzehntes dar.“ (Helmke 2006, 45).

Lütje-Klose benennt daher folgende zentrale didaktische Prinzipien für die Gestaltung inklusiven Unterrichts, die insbesondere eine Ausrichtung an den individuellen Lernausgangslagen fokussieren: Formen der inneren Differenzierung u.a. in Bezug auf Aufgabenstellungen und Freiarbeit sowie kooperative Lernformen, die einen gemeinsamen Austausch von allen Schüler\*innen herzustellen suchen, stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Lütje-Klose 2013; vgl. auch Werning/Lütje-Klose 2012, 169f.). Sie betont mit Verweis auf Hinz & Meyer, dass ein derartiger Unterricht nicht eine spezifische Didaktik beinhalte, sondern als ‚gute allgemeine Didaktik‘ bezeichnet werden könne, orientiert an spezifischen didaktischen Merkmalen, die die Bandbreite vorhandener Heterogenität zu fassen vermögen: So zählen u.a. hohe Adaptivität in der Begleitung von individuellen Lernprozessen (vgl. Ainscow u.a. 2012; Kullmann u.a. 2014), um individuellen Lernvoraussetzungen zu entsprechen, dazu, ebenso eine umfassende pädagogische, fachdidaktische Diagnostik der Voraussetzungen von Lernenden und Lernförderung im Sinne formativen Assessments und informationshaltigem Feedback (Shute 2008; Watkins & Meijer 2010; Mitchell 2014). Darüber hinaus sind didaktische Formate wie kooperative Lernsituationen, direkte Instruktion und das peer-peer-learning (Topping 2005; Avci-Werning & Lanphen 2013; Werning & Baumert 2013; Klemm & Preuss-Lausitz 2011), die auch fachdidaktisch bedeutsam sind (Barsch & Hasberg 2014; Schomaker & Pech 2014), sowie das Merkmal Klassenführung (Evertson & Weinstein 2006; Hattie 2008; Kunter & Voss 2011; Helmke 2014) für ‚guten‘ Unterricht ausschlaggebend.

Eine Auseinandersetzung mit diesen Schwerpunkten macht deutlich, dass der Fokus insbesondere auf der *methodischen* Umsetzung von Unterricht liegt. Für den fachdidaktischen Kontext in der deutschen Tradition wird die Debatte um den Anspruch von Inklusion aber auch auf die Ziele und Inhalte eines Faches geführt (vgl. Amrhein & Reich 2014, 31): Welche Inhalte sollen mit welcher Zielsetzung zum Gegenstand des (Fach-)Unterrichts werden? Ein Fach inklusiv zu denken heißt, die *Frage nach dem Gegenstand des Faches* zu stellen: Denn die Konsequenz daraus, dass sich die Zusammensetzung derjenigen, an die Lehren adressiert ist, ändert, beschränkt sich nicht auf Fragen nach dem „Wie“, also der unterrichts-



methodischen Bewältigung heterogener Lernvoraussetzungen (s.o.). Sie erfordert eine (Neu-)Bestimmung des Gegenstandes, also des „Was?“ und „Warum?“ und stellt damit die Frage nach *Zielen* und *Inhalten* eines Faches.

## 2 Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Sachunterricht

Aus der Perspektive der allgemeinen Pädagogik und Sonderpädagogik wird daher der Anspruch an die Fachdidaktiken formuliert, dass eine inklusive Fachdidaktik eine dialektische Sichtweise von Kind und Fach zu berücksichtigen habe (Ratz 2011, 28), um den Unterricht zum einen an den je individuellen Verstehensdimensionen der Schüler\*innen und zum anderen an den fachbezogenen Deutungen von Welt zu orientieren. Letztere seien die „Zielperspektive des Lernens“ (ebd.). So werden gegenwärtig in diesem Zusammenhang auch die Potentiale von domänenspezifischen Kompetenzentwicklungsmodellen für die Gestaltung inklusiver fachdidaktischer Lernprozesse in den Blick genommen (vgl. u.a. Richter 2015; Hasberg 2014). Ob diese jedoch wirklich ein inklusives Verständnis von Unterricht zu unterstützen vermögen, zieht Riegert kritisch in Betracht. Sie fragt, ob diese Modelle nicht eher der Zielperspektive einer ‚gestuften Zielgleichheit‘ folgen und den Anspruch, zieldifferent passgenaue Lernangebote für alle Schüler\*innen zu entwickeln, dabei unterlaufen. Mit Blick auf eine inklusive fachdidaktische Planung von Unterricht müsse dann „eher die Frage gestellt werden: Welchen Beitrag leisten Angebote für Bildungsprozesse?“ (Riegert 2018: o.S.). Fachdidaktische Bildung sei dann als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses (Koller 2012) zu denken.

Für die Fachdidaktik Sachunterricht wird diese dialektische Sichtweise auf Kind und Fach als ein Spannungsverhältnis gefasst, das seit jeher grundlegend ist, um zwei wesentliche Aufgaben des Faches zu erfüllen:

- „Anknüpfen an die Lebenswelterfahrungen, Lernbedürfnisse und Interessen der Kinder sowie
- Anschlussfähigkeit an die Sachfächer der weiterführenden Schulen“ (Giest 2011, 13).

Aus verschiedenen Perspektiven wird in der Forschung zum Sachunterricht aufgezeigt, wie dieses Verhältnis bestimmt werden kann. Für den Kontext des inklusiven Sachunterrichts hat Seitz (2005) in ihrer Studie darauf verwiesen, dass der ‚gemeinsame Gegenstand‘ des Unterrichts überhaupt erst über die Interessen und Erfahrungen der Schüler\*innen bestimmt wird (vgl. weiterführend Pech u.a. 2018). D.h. ein Thema wird zunächst über Kinderfragen/-perspektiven erschlossen und zu den fachlichen Deutungen einer Sache in Beziehung gesetzt, damit Schüler\*innen ihre Perspektive auf einen Sachverhalt erweitern können. Das Prin-

zip des egalitären kommunikativen Austauschs unter den Lernenden trägt dazu bei, dass unterschiedliche Sichtweisen auf eine Sache akzeptiert werden und somit die Heterogenität von Lernenden als Bereicherung erfahren werden kann (vgl. Becher u.a. 2013).

Um dem integrativen Verständnis der Fachdidaktik Sachunterricht gerecht zu werden, muss der Anspruch der Inklusion hier weitergedacht werden. Wie können die Kernelemente des Sachunterrichts (s.o.) in dieser Hinsicht *inhaltlich* gefüllt werden? Es stellt sich zudem die Frage, *wer* die Inhalte des Unterrichts *wie* bestimmt (Pech et al. 2018, 19)?

Eine erste Antwort auf diese Fragen sind die folgenden Überlegungen zu Zielsetzungen inklusiven Sachunterrichts, die auf einem partizipativen Verständnis der Unterrichtsgestaltung beruhen (vgl. ebd., S. 19f.):

- Erschließung von Umwelt – als Erweiterung von Erfahrungen

„Um zu lernen muss wahrgenommen werden. Die Erfahrungen im Umgang mit einer Sache sind dafür bedeutsam, was ich als relevant in der Auseinandersetzung mit ihr erlebe, was ich wahrnehme“ (Pech 2011, 46).

- Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses – als Nachdenken über das Entstehen von Wissen

„In der Tradition der Sachkunde beschränkt sich der Sachunterricht noch oft auf die Präsentation von fixen Wissensbeständen. Allzu selten wird der „Sinn“ von Wissenschaften in den Blick genommen, also die Fragen danach, wie wir überhaupt zu Wissen kommen und warum systematische Beschreibungen hilfreich sein können“ (ebd., 47).

- Entwicklung einer forschenden Haltung – als Motiv einer systematisierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Sachen der Welt

„Im Sinne einer ‚scientific literacy‘ zählt neben fachlichen Kenntnissen zur Erklärung und Beschreibung von Phänomenen und Sachverhalten auch die Entwicklung einer forschenden Haltung, die ebenso Neugier und Interesse an den Begebenheiten von Welt impliziert wie das Bedürfnis, Dinge hinterfragen zu wollen und diesen reflexiv zu begegnen. Damit verbunden ist auch die Fähigkeit, sich derartige Auseinandersetzungen zuzumuten und eigenen Lernwegen zu vertrauen“ (Pech/Schomaker 2013, 355).

Um dem Anspruch von Inklusion aus fachdidaktischer Perspektive gerecht zu werden, ist es damit eine zentrale Aufgabe der Didaktik des Sachunterrichts und ihrer Forschungszusammenhänge, den Gegenstand, die Zielsetzungen und Akteure eines inklusiven Sachunterrichts neu zu bestimmen. Dazu bedarf es zukünftig einer intensiven fachdidaktischen Auseinandersetzung mit zentralen Beständen des Faches sowie fachdidaktischer Forschungen, die Wege zur Realisierung inklusiven Sachunterrichts im Spannungsfeld von fachlich bezogener Leistungsorientierung und individueller Persönlichkeitsbildung aufzuzeigen vermögen.

## Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012): Making schools effective for all: rethinking the task. In: *School Leadership & Management*, 32 (3), 197-213.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: B. Amrhein, Bettina & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster & New York: Waxmann, 31-44.
- Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.): *Inklusion, Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 150-175.
- Barsch, S. & Hasberg, W. (2014): Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Becher, A., Miller, S., Oldenburg, I., Pech, D. & Schomaker, C. (Hrsg.) (2013): *Kommunikativer Sachunterricht – Facetten der Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Everson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006): *A handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giest, H. (2011): Sachunterricht und Inklusion. In: H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-21.
- Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Reeken, D. von & Wittkowske, S. (2015): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-26.
- Hasberg, W. (2014): Historisches Lernen für alle. In: S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.): *Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 11-39.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule (II. Folge). In: *Pädagogik*, 58, 42-45.
- Hinz, A. (2011): Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule*. In: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/Studie\\_Klemm\\_Preuss-Lausitz\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf) (Abrufdatum: 29.03.2018).
- Koller, C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv* Münster: Waxmann, 89-107.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster: Waxmann, 85-113.
- Lütje-Klose, B. (2013): Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Pädagogik*, 65 (9), 34-36.

- Mitchell, D. (2014): *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London, New York: Routledge.
- Pech, D. (2011): Fördern im Sachunterricht. In: *Grundschule*, 15 (11), 46-47.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2008): Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizzierung der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen‘. 5. Beiheft widerstreit sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5/beiheft5.pdf> (Abrufdatum: 29.03.2018).
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In: K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, 341-359.
- Pech, D., Schomaker, C., Simon, T. (2017): Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In: Ziemen, K. (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 124-125.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018): Inklusion sachunterrichtsdidaktisch gedacht. In: dies. (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider, 10-25.
- Ratz, C. (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: ders. (Hrsg.): *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen: Athena, 9-38.
- Richter, D. (2002/2005): *Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Richter, D. (2015): Inklusion: politische Bildung in der Grundschule als ‚Muster‘ für alle Schulformen? In: C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: BpB, 170-181.
- Riegert, J. (2018): Historisches Lernen jenseits von Sprache? Zur Bedeutung des Zeichengebrauchs für die Differenzierung im inklusiven Geschichtsunterricht. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Herausforderungen und Chancen fachlicher Vermittlungsprozesse in inklusiven historischen Bildungssituationen“, Fachtagung „vergangenheiten | vielfältig | vergegenwärtigen. Geschichte und Historisches Lernen inklusiv“ (Universität Hildesheim, 06. März 2018).
- Schomaker, C. & Pech, D. (2014): ‚Lernen inklusiv‘. Serie: *Sachunterricht und Inklusion* (Teil 4). In: *Grundschule Sachunterricht*, 64, 34-35.
- Schomaker, C. & Tänzer, S. (2018): Sachunterrichtsdidaktisches Handeln zwischen Forschungs- und Berufsbezug: Ein Beitrag zum Verständnis des Faches Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. In: U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinthoffer (Hrsg.): *Handeln im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-150.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Shute, V. J. (2008): Focus on formative feedback. In: *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Topping, K. J. (2005): Trends in peer learning. In: *Educational Psychology*, 245 (6), 631-645.
- Watkins, A. & Meijer, C. (2010): The development of inclusive teaching and learning: A European perspective. In R. Rose (Ed.): *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education* Abingdon, Oxon: Routledge, 227-244.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. *Schulmanagement Handbuch*, 146, 39-55.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

*Björn Tischler*

## **Themen- und erlebnisbasierte Inklusion – Ein Ausweg aus Missverständnissen und Widersprüchlichkeiten**

### **1 Einleitung**

Zweifellos hat die Inklusionsdiskussion der letzten Jahre die schulpädagogische Landschaft bundesweit in Bewegung gebracht, auch wenn die unterschiedlichen Vorstellungen und Meinungen zu diesem Thema diverse Missverständnisse und Widersprüche in sich tragen. Diese gilt es, im Folgenden skizzenhaft aufzuzeigen, um daraus am Beispiel des Musikunterrichts ein themen- und erlebnisbasiertes Konzept abzuleiten, das inklusiven Ansprüchen mit bewertungsfreien Spiel- und Gestaltungsräumen realitätsnah entgegenkommt.

### **2 Inklusionsbegriff**

Ein breites Definitionsspektrum von Inklusion bedingt eine entsprechende Meinungs- und Deutungsvielfalt. Einem verengten Verständnis von Inklusion im Sinne einer *Einheitsschule für alle* stehen realitätsnähere Auffassungen gegenüber in Form einer Trias von 1. Prävention, 2. gemeinsamem Unterricht und 3. spezieller, ggf. getrennter Förderung.

### **3 Inklusion und Exklusion**

Inklusion ist aus humanistischer Sicht erstrebenswert. Es gibt aber keine Gesellschaft oder Schule, die ohne Separation, ja Exklusion auskommt. Entscheidend ist, wie man damit umgeht.

### **4 Anspruch und Wirklichkeit**

Utopische Ansichten bergen die Gefahr, Idealisierungen zu verkörpern, die an berechtigten Kritiken gegenwärtiger Schulwirklichkeit ansetzen, aber eigene Widersprüche verkennen (vgl. Brodtkorb 2012).

## 5 Dekategorisierung und Etikettierung

Ein wesentlicher Widerspruch besteht in der Kritik an stigmatisierenden Etikettierungen und Kategorisierungen (vgl. Vogel 2016, 5), wie sie den Förderschwerpunkten zugesprochen werden. „Auf Kategorien verzichten wollen, würde [allerdings, *der Verf.*] bedeuten, das Denken aufzugeben und planlos zu agieren“ (Schlee 2012, 112). Einen möglichen Ausweg aus diesem Dilemma bieten unterrichtspraktisch offen und flexibel zu handhabende Entwicklungsbereiche, die über Förderschwerpunkte hinausweisen: Sensorik und Motorik, Emotionalität und Soziabilität sowie Sprache und Denken.

## 6 Ressourcen- und Defizitorientierung

Mit der Kategorisierungsproblematik eng verbunden ist die Frage der sonderpädagogischen Diagnostik, der sich eine inklusive, „diskriminierungsfreie“ *Serviceleistung für alle* entgegenstellt (vgl. Simon 2014). Diskriminierungen entstehen allerdings nicht durch Diagnosen oder Normen, sondern durch das Verhalten der Menschen (vgl. Breitenbach 2015). Diagnostik deckt zwangsläufig gleichzeitig Stärken und Schwächen auf: intra-, interindividuell und kriterienorientiert (ebd.). Zur Bewertung bedarf es diagnostischer Professionalität und Erfahrung.

## 7 Individuelle Lernleistungen und Fachanforderungen

Dass Humanität erst ins Klassenzimmer gelange, wenn vergleichende, diagnostizierte Maßstäbe zurückgedrängt werden (vgl. Hinz 2009) bleibt in jeder auf fachliche Anforderungen angewiesenen Gesellschaft mit schulischen Bildungsstandards eine Wunschvorstellung. Freiräume lassen sich allerdings in spezifisch definierten Kontexten auf tun (siehe unten).

## 8 Einheitsschule für alle und differenziertes Schul- und Fördersystem

Eine *Einheitsschule für alle* ist (nur) eine Alternative. Sie garantiert keinesfalls bessere oder mehr Inklusion, mehr Partizipation als die Vielfalt anderer differenzierter schulischer Organisationsformen (vgl. Hennies 2017).

## 9 Gemeinsamer und getrennter Unterricht

Der gemeinsame Unterricht erweist sich nur dann als sinnvoll, wenn er für *alle* Lernenden ertragreich ist, auf individueller wie gruppenbezogener Ebene. Daraus wird – mitunter inoffiziell – selbst in inklusiven Einheitsschulen anderer Länder die Konsequenz separierender Maßnahmen in Kernfächern gezogen, vor allem unter kognitivem und emotional-sozialem Blickwinkel.

## 10 Musikunterricht in themen- und erlebnisbasierten Kontexten

Das Gelingen von Inklusion hängt zu einem großen Teil von einem für alle gleichermaßen lebensbedeutsamen Thema und sozialen Kontext ab. Dabei bietet sich das musikbezogene Erleben geradezu prädestinierend an, denn:

- jeder Mensch ist – jenseits von Leistungsbewertung – erlebnisfähig; Erleben kann nicht richtig oder falsch sein, sondern nur angenehm oder unangenehm;
- man kann nicht nicht Musik erleben;
- man kann Musik auch ohne spezielle Kompetenzen erleben, aber mit ihnen kann Musik interessanter sein.

Es lassen sich in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche, aber miteinander verwobene Kontexte unterscheiden (siehe Abb. 1). Je nach Situation und Zielsetzung wird der eine oder andere Bereich für inklusive Fragestellungen bedeutsam, wobei individuelles und Gruppen-erleben zu einer Einheit verschmelzen können.

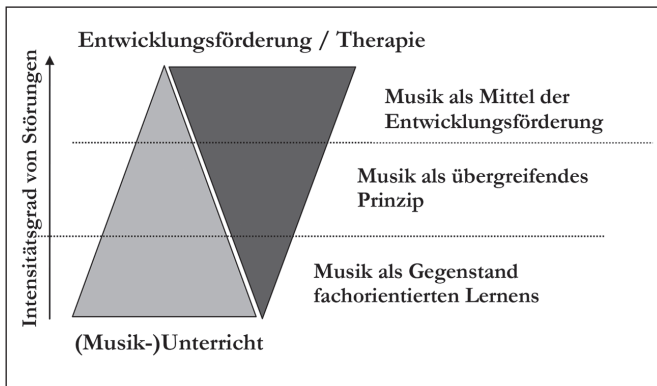


Abb. 1: Schnittfelder von Fachunterricht und Entwicklungsförderung (vgl. Tischler 2013, 17)

- 1) *Musik als Lerngegenstand* (Erleben von Musik) betrifft den in Stunden- und Lehrplan verankerten Musikunterricht. Hinsichtlich heterogener Lerngruppen bieten breit angelegte musikpädagogische Unterrichtskonzepte über binnendifferenzierende Maßnahmen, Methoden- und Handlungsvielfalt weiterführende Möglichkeiten, sich erlebnisorientiert mit musikalischen Phänomenen im Sinne *inklusive Vielfalt* auseinanderzusetzen (vgl. Tischler 2016, 14f.). Darunter ist allerdings kein von Leistungsansprüchen befreiter „kompensatorischer“ Unterricht zu verstehen, wie er noch bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts propagiert wurde (vgl. Jenne 1977, 145ff.). Leistungsbeurteilungen erfolgen gegebenenfalls zielfferent oder über Nachteilsausgleiche. Leistungsfördernd kann das beschreibende „Wie“ anstelle eines „Richtig“ oder „Falsch“ sein. Der Umgang mit Letzterem bedarf einer aufbauenden Fehlerkultur.
- 2) *Musik als übergreifendes Prinzip* (Erleben mit Musik) umfasst sämtliche über den Musikunterricht im oben genannten Sinne hinausweisende musikbezogene Aktivitäten, die auch jenseits von Leistungsbewertung je nach Ausrichtung auf der einen Seite *inklusive* Gemeinsamkeit wie auf der anderen Seite *exklusive* Spezialisierung in getrennten Gruppen zulassen. Kennzeichnend ist eine sich öffnende Grundhaltung zum Kulturgut Musik, die die Atmosphäre einer Schule entsprechend prägen kann, umgesetzt etwa in Form von klassen- und schul(art)übergreifenden Kooperationen, interessengeleiteten Projekten oder Vorhaben, Arbeitsgemeinschaften, Kursen, Instrumental-, Gesangsunterricht, Schulband, -orchester, -chor, Bewegung/Tanz.
- 3) *Musik als Mittel der Entwicklungsförderung* (Erleben durch Musik) setzt dort an, wo es spezifischer, zusätzlicher (musik-)sonderpädagogischer oder gar therapeutischer Interventionen bedarf und Inklusion mitunter zumindest temporär an ihre Grenzen stößt. Die von Schulleistung losgelösten Maßnahmen lassen sich je nach Problemlage innerhalb oder außerhalb des Musikunterrichts durchführen, bedürfen aber in jedem Fall sonderpädagogisch-therapeutischer Expertise.

Grundlegend für sämtliche Kontexte ist zunächst das Herstellen klarer, positiver Beziehungen, darauf aufbauend das präventive Handeln über den Umgang mit Regeln und Ritualen sowie im Weiteren die Thematisierung von Gefühlen, zumal die Lernmotivation stark von Emotionen abhängig ist – bis hin zu genannten Einzelmaßnahmen (siehe Abb. 2). Spielerische musikalische Aktivitäten eignen sich in diesen Zusammenhängen aufgrund ihrer stimulierenden, strukturierenden und repetierenden Möglichkeiten.





Abb. 2: Präventions-Pyramide (vgl. Plagmann/Ahrens 2003, o.S.)

## 11 Unterrichtsbeispiel: Ein Platz für Musik, ein Platz für alle

Der Topos *Platz* bietet sich im sprichwörtlichen Sinne als Thema für inklusionsfördernde Aktivitäten an, je nach Kontext präventiv, gemeinsam oder getrennt (vgl. Tischler 2015).

Als übergreifendes Prinzip und als Mittel der Entwicklungsförderung hat der *Platz* gesellschaftliche, gruppenspezifische, sprachliche und emotional-subjektive Bedeutung, die es (musikalisch) zu erleben, verstehen und reflektieren gilt.

- Brainstorming zum Begriff *Platz* (ggf. vorstrukturiert): Konnotationen, Assoziationen
- Reflexion zur Lebensbedeutsamkeit: *Platz* in der Gesellschaft
- Gruppendynamik/Bewegung: *Platz* tauschen in der Gruppe (zu Musik)
- Interaktion/Bewegung: Platz der Begegnung (z.B. Musik-Stopp-Spiele)
- Sprache – Sprachförderung: Redewendungen/Platzarten (musikalisch-szenisch)
- Musikbezogenes Projekt: Mein, dein, unser Platz (z.B. als Lied, Musical, Musiktheater)
- Platz für Musik: Subjektive musik-, peerbezogene Verhaltensweisen

Als Lerngegenstand drängen sich zum Thema „Platz“ folgende Aspekte in den Vordergrund:

- Thema *Platz* in der Musik: Textanalysen diverser Richtungen, wie Schlager, Rap, Lied...

- Programm-Musik: *Der Marktplatz von Limoges* (Bilder einer Ausstellung) Musorgski/Ravel/Tomita/... im Vergleich; szenisch/tänzerische Darstellung; Parakomposition; Notenanalyse: „Streit der Marktweiber“ → elementarisierte Vokal-/Instrumental-Interaktionen
- Programm-Musik: *Auf einem persischen Markt(platz)* (Albert W. Ketèlby) s.o. kommunikatives Musikmalen; instrumentales/musikalisch-szenisches Mitspiel; elementarisiertes Musizieren.

Das übergreifende Thema bedarf individualisierter, differenzierter Aufgaben und gegebenenfalls entwicklungsfördernder Unterstützung. Den Abschluss bilden individuelle und gemeinsame Präsentationen.

## 12 Fazit

Inklusion ausschließlich – also aus einem Absolutheitsanspruch heraus – in ein ideologisches Korsett einer *Schule für alle mit gemeinsamem Unterricht* zu zwingen, ist ein von Widersprüchen durchsetztes Missverständnis und zum Scheitern verurteilt, wenn erfahrungsbasierte, sonderpädagogische Expertise und Institutionalisierung ungeachtet aller, auch berechtigter, Kritik unterlaufen wird. Schule bleibt in *jeder* Gesellschaftsform eine leistungsorientierte Institution. Sie bedarf einer behutsamen inklusiven Weiterentwicklung. Dazu gehören interessegeleitete wie entwicklungsfördernde (Lern-)Angebote über themenbezogenes Musikerleben auch jenseits von Leistungsbewertungen. Wichtig ist die klare Unterscheidung und Trennung von schulleistungsfreien und -bewertenden Kontexten. Da letztere Abhängigkeiten bedingen und häufig auch sonderpädagogische Spezialkenntnisse erforderlich sind, ist in spezifischen Fällen eine personale Trennung notwendig.

## Literatur

- Breitenbach, Erwin (2015): Keine Beurteilung, keine Diskriminierung? Praxis Förderdiagnostik. Online unter: <http://www.praxis-foerderdiagnostik.de/keine-beurteilung-keine-diskriminierung/> (Abrufdatum: 02.08.2017).
- Brodkorb, Matthias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 13-34.
- Hennies, Johannes (2017): Neues aus der Inklusion. Förderzentrum Sprache und Kommunikation am 23.03.2017. Schleswig (Vortrag).
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 171-179.

- Jenne, Michael (1977): Musik, Kommunikation, Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik. Stuttgart: Klett.
- Plagmann, Eckhardt; Ahrens, Matthias (2003): Positive Verhaltensunterstützung in schwierigen Lernsituationen. Workshop-Kurztext Erziehungshilfe. Online unter: <http://www.erziehungshilfe-sh.de/praevent/Begleittext.pdf> (Abrufdatum 16.03.2016).
- Schlee, Jörg (2012): Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In: M. Brodkorb; K. Koch (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 103-118 .
- Simon, Jaqueline & Toni (2014): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion. Online unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200) (Abrufdatum 12.11.2017).
- Tischler, Björn (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz: Schott.
- Tischler, Björn (2015): Ein Platz für Musik – ein Platz für alle. Eine Unterrichtseinheit für heterogene, inklusive Lerngruppen. In: Musik & Bildung 3/15, 32-35.
- Tischler, Björn (2016): Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion. In: Diskussion Musikpädagogik 70/16, 10-19.
- Vogel, Corinna (2016): Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik 70/16, 4-9.

*Johanna Schnuch*

## **Sprachenvielfalt nutzen und Sprachbewusstheit fördern**

### **Welche Bedeutung hat die Sprachvielfalt für das weitere Sprachenlernen?**

Viele Kinder wachsen mehrsprachig auf, die Sprachenvielfalt in den Klassenzimmern ist groß. Es stellt sich also die Frage, wie – im Sinne der Inklusion – die verschiedenen Erstsprachen der Kinder im Schulalltag einbezogen und wertgeschätzt bzw. gefördert werden können (vgl. Wolff 2010, 189; Hu 2003, 98). Die Kompetenzen eines Kindes in seiner Erstsprache stellen einen wichtigen Einflussfaktor für das weitere Sprachenlernen dar (vgl. Rohde 2013, 38; Hufeisen 2008, 386). Nicht allen Kindern gelingt es jedoch, ihr bereits erworbenes erstsprachliches Wissen, ihre Fähigkeiten und Strategien, für das weitere Sprachenlernen eigenständig und gewinnbringend einzusetzen. Ein sehr wichtiger Einflussfaktor scheint die Sprachbewusstheit oder *Language Awareness* zu sein. Ihr wird ein positiver Einfluss auf das Sprachenlernen und die Sprachfähigkeiten nachgesagt, gleichzeitig scheinen mehrsprachige Kinder (unter bestimmten Bedingungen) bereits über eine besonders hohe Sprachbewusstheit zu verfügen (Gnutzmann 2016, 146; vgl. Hopp et al. 2018; Lohe 2018; Krafft 2014). Im Folgenden wird zunächst der Begriff „Sprachbewusstheit“ und seine Rolle für das Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit analysiert, bevor auf die Entwicklung und eine mögliche Förderung eingegangen wird. Es wird deutlich, dass Sprachbewusstheit neben der „instrumentellen“ leistungsfördernden auch eine „emanzipatorische“ Funktion und Bedeutung in der Persönlichkeitsbildung zukommt.

### **Was ist mit Sprachbewusstheit oder Language Awareness gemeint?**

Es gibt keine allgemeingültige Definition von Sprachbewusstheit. Verbreitet ist jedoch die Definition der *Association for Language Awareness* (vgl. Fehling 2005; Lohe 2018): „Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning“ (ALA, o.J., o.S.; vgl. Donmall 1985). Man geht bei dieser recht weiten Definition von einem Kontinuum aus, das vom impliziten (Prozess-)Wissen, einem „Sprachgefühl“, bis

hin zum expliziten (Analyse-)Wissen reicht (vgl. Fehling 2005, 46; Bredel 2007, 23ff.). Wird Sprachbewusstheit in einem engeren Sinne betrachtet, so gelten erst tatsächlich explizite, metasprachliche Äußerungen über das sprachliche Wissen als Manifestation von Sprachbewusstheit (vgl. Bredel 2007, 23; Hinneberg 2005, 59; James und Garrett 1995; Wildemann et al. 2016).

Es ist davon auszugehen, dass Kinder schon früh über explizites Sprachwissen verfügen. Ungefähr ab einem Alter von acht Jahren sind sie zur bewussten Reflexion über Sprache fähig und können Sprachregularitäten erklären (vgl. Kuhn 2006, 55ff.). Die Entwicklung von Sprachbewusstheit lässt sich auch als Stufenmodell darstellen. Das Modell der *Representational Redescription* von Karmiloff-Smith (1992) zeigt, wie unsere sprachlichen Repräsentationen zunehmend expliziter und damit manipulierbarer werden und einen immer bewussteren Zugriff ermöglichen. Laut Andresen (1985) gehört zur höchsten Stufe der Explizitheit, der „eigentlichen Bewusstwerdung“, das Entdecken allgemeingültiger Regeln (ebd., 103; zit. nach: Hohm 2005, 59). Die Sprachreflexion geschieht auf dieser Stufe systematisch, willentlich und weniger spontan. Sie wird vermehrt von außen (z.B. durch den Erwerb der Schriftsprache) provoziert (ebd., 49; vgl. Kirschhock 2004, 78).

## Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit für Sprachbewusstheit?

Laut Bialystok (2001) spielt neben der bereits angesprochenen *Analyse sprachlicher Repräsentationen*, die besagt, wie strukturiert, detailliert oder explizit unser sprachliches Wissen vorliegt (vgl. Karmiloff-Smith 1992), auch die *exekutive Kontrolle* eine wichtige Rolle für Sprachbewusstheit. Die exekutive Kontrolle ist für die Aufmerksamkeitssteuerung zuständig und sie scheint bei mehrsprachigen Kindern besonders ausgeprägt zu sein. Dies wird darauf zurückgeführt, dass bi-/multilinguale Sprecher ständig zwischen ihren Sprachen wechseln. Außerdem erkennen mehrsprachig aufwachsende Kinder früh, dass die Verbindung von Wort und Bedeutung arbiträr, d.h. willkürlich gewählt ist und Wort und Referent nicht identisch sind (wovon kleine Kinder zunächst ausgehen). Ihre Wortbewusstheit entwickelt sich früh, weil sie von Anfang an mehrere Begriffe für den gleichen Gegenstand/die gleiche Person oder Aktion kennenlernen (Bialystok 2001, 171; vgl. Oomen-Welke 2003, 4).

Können wir also davon ausgehen, dass mehrsprachige Kinder *per se* über eine höhere Sprachbewusstheit verfügen? Der bisherige Forschungsstand liefert diesbezüglich kein eindeutiges Bild (vgl. Krafft 2014, 155). Man findet sowohl gewisse Vorteile mehrsprachiger Kinder als auch Nachteile in bestimmten metasprachlichen Aufgaben. Dies ist u.a. dadurch zu erklären, dass die potentiell starken exekutiven Kontrollfähigkeiten allein noch nichts über die Fähigkeiten der Ana-

lyse, die Strukturiertheit und Zugänglichkeit der sprachlichen Repräsentationen aussagen – und andersherum. Gerade in bestimmten Lernkontexten (z.B. im häufig unsystematischeren migrationsbedingten Spracherwerb) kann es sein, dass sogenannte fokale Formen von Sprachbewusstheit, die auf einer hohen Bewusstseisstufe/einem hohen Analyselevel anzusiedeln sind, nicht zugänglich sind. Es gelingt den Kindern also weniger gut, explizit auf ihr eigentlich vorhandenes Sprachwissen zuzugreifen und es für das weitere Sprachenlernen zu nutzen (vgl. Wolff 2010, 190; vgl. Hopp et al. 2018; Lohe 2018; Akbulut et al. 2015; Hufeisen und Gibson 2003; Oleschko und Olfert 2014; Barac und Bialystok 2012).

## Welche Rolle spielt Sprachbewusstheit für das Sprachenlernen?

Auch die Annahme, dass Sprachbewusstheit einen positiven Effekt auf das Sprachenlernen bzw. die Sprachfähigkeiten hat, muss differenziert betrachtet werden. Es lassen sich verschiedene Dimensionen von Sprachbewusstheit unterscheiden. Einer affektiven, einer sozialen, einer politischen, einer kognitiven Dimension sowie einer Dimension der Performanz und der Sprachlernbewusstheit werden jeweils ganz unterschiedliche Funktionen zugeschrieben (vgl. James & Garrett 1995; 2002). Dazu gehört z.B. innerhalb der affektiven Dimension, dass durch Sprachbewusstheit Neugierde auf andere Sprachen geweckt und innerhalb der sozialen Dimension Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft gestärkt wird. Dass Sprachbewusstheit einen positiven Einfluss auf die sprachliche Performanz, d.h. die primärsprachlichen Fähigkeiten hat, ist eine der vielen Funktionen und wird auch als *instrumentelle Funktion* bezeichnet. Sie ist (u.a. aus konzeptionellen Gründen) schwer nachzuweisen. Trotzdem geht die aktuelle Forschung insgesamt von einem positiven Einfluss, einem sogenannten *Weak-Interface* aus. Man nimmt also an, dass explizites (Analyse-)Wissen unter bestimmten Umständen und im Hinblick auf gewisse linguistische Ebenen das implizite Wissen (primärsprachliche Fähigkeiten) durchaus positiv beeinflussen kann. Explizites Wissen/Sprachbewusstheit unterstützt etwa beim Bemerken sprachlicher Strukturen im Input (*Noticing*), bei der Entwicklung der Lernersprache (*Noticing the gap*), beim Bedeutungsverhandeln sowie als Monitor bei der Sprachproduktion. Daneben hat Sprach(lern)bewusstheit eine *emanzipatorische Funktion* (vgl. Knapp-Potthoff 1997), denn die Bewusstmachung und Erweiterung von Lernstrategien stärkt die Lernerautonomie. Die Förderung von Sprachbewusstheit gilt deshalb als „Ziel an sich“, das in vielen Lehrplänen verankert ist (vgl. Gnutzmann 2016, 145f.; vgl. Lohe 2015, 107).

## Entwicklung und Förderung von Sprachbewusstheit

Für die Entwicklung von Sprachbewusstheit wird dem Schriftspracherwerb/der Literacy-Entwicklung eine wichtige Rolle zugeschrieben. Denn Sprachbewusstheit entwickelt sich erfahrungsbasiert, d.h. in der Begegnung mit (mehreren) Sprachen und ganz besonders mit Schriftsprache. Linguistische Einheiten werden in der Schrift sichtbar, und die Erfahrungen über den Symbolwert von Sprache regen die weitere Ausdifferenzierung der sprachlichen Repräsentationen (*Analyse*) an. Gleichzeitig regt der Umgang mit mehreren Sprachen zu Sprachvergleichen an. Durch den Vergleich unterschiedlicher Sprachen können die sprachlichen Repräsentationen der Schüler\*innen weiter ausdifferenziert und die „eigentliche Bewusstwerdung“ angebahnt werden. Deshalb bergen mehrsprachige Kontexte prinzipiell ein besonderes Potential für die Förderung von Sprachbewusstheit (Oomen-Welke 2003, 2). Dem (frühen) Sprachunterricht kommt hier also eine wichtige Rolle zu (vgl. Kernlehrplan für den Englischunterricht an der Grundschule in Niedersachsen 2006, 8). Innerhalb der kognitiven Dimension können sprachliche Strukturen, Regelmäßigkeiten und Unterschiede auf allen linguistischen Ebenen (von Phonologie über Morphosyntax bis zu Semantik und Pragmatik) reflektiert werden:

„Angeregt durch Entdeckungen, die Kinder an Wörtern oder Formulierungen machen, finden punktuelle Vergleiche von Muttersprache und Fremdsprache statt. Ähnlichkeiten und Unterschiede in Wortbedeutungen und Schriftbild, Verbformen, Pluralbildung u.a. werden von Kindern wahrgenommen und im unterrichtlichen Zusammenhang thematisiert“ (Schäfer 2010, 14).

Dass sich Sprachbewusstheit insbesondere durch sprachenübergreifendes und sprachvergleichendes Lernen fördern lässt (vgl. Hofer 2014, 211), gilt aber nicht nur für strukturelle Merkmale der Sprachen (die kognitive Dimension), sondern ebenso für die affektive oder soziokulturelle Ebene (vgl. Wolff 2010, 189). Portfolios, Steckbriefe und Sprachlernbiographien bieten gute Anknüpfungspunkte um die persönliche Bedeutung von Sprachen im schulischen Alltag, in der Familie, Motivationen, Einstellungen sowie verschiedene Kompetenzen und sprachliche Dominanz zu reflektieren. Im Anschluss an eine „Spurensuche“ nach verschiedenen Sprachen in Zeitschriften, Läden im Viertel, im Radio, im Internet, usw. kann über die Verbreitung und das unterschiedliche Prestige von Sprachen in der Gesellschaft reflektiert werden.

Als Material für einen sprachenübergreifenden, bewusstmachenden Ansatz eignen sich unter anderem sogenannte *dual language books* oder multimediale mehrsprachige Geschichten (vgl. Lohe 2018; vgl. Wildemann et al. 2016). Aber auch kurze Texte, Redewendungen, Witze, Gedichte, Klatschspiele oder *nursery rhymes* sind geeignet. Die Strukturen von kindlichem Sprachspiel weisen sprachenübergrei-

fend große Ähnlichkeiten auf, nonverbale Mittel, z.B. die Melodie oder zugehörige Bewegungen erleichtern das Verständnis, und die Aufmerksamkeit wird z.B. durch die regelmäßigen repetitiven Muster gezielt auf ganz bestimmte Laute, Morpheme oder semantische Beziehungen gelenkt (vgl. Belke 2003, 2006). Vielfältige Ideen zum sinnvollen Einbezug verschiedener Sprachen in den Unterricht liefert Schader (2012). Besonders geeignet scheinen auch Sprachmittlungsaufgaben und sogenannte „*interkomprehensive Verfahren*“ (Muñoz 2014, 128; vgl. Hallet 2008).

Bei der *Interkomprehension* geht es um das Erschließen/Übersetzen von Texten in (bisher) unbekannten Sprachen (z.B. Schwedisch). Dabei greifen Lerner auf ihr gesamtes sprachliches Wissen zurück und nutzen interlinguale syntaktische oder lexikalische Ähnlichkeiten. Hufeisen und Marx (2014) formulieren „sieben Siebe“ (Strategien) auf verschiedenen linguistischen Ebenen, die beim Erschließen eines Textes eingesetzt werden können. Dies sind: (1) Kognaten, d.h. Wörter gemeinsamen Ursprungs, (2) Lautentsprechungen, (3) Graphien und Aussprache, (4) Wortbildung (Komposition und Derivation), (5) Funktionswörter, (6) Morphosyntax (Flexion Adjektive, Pluralbildung, Verbalflexion...) und (7) Syntax, d.h. Ähnlichkeiten in der Satzstruktur (ebd., 10). Bei der Interkomprehension wird somit Sprachbewusstheit auf verschiedenen linguistischen Ebenen eingesetzt. Sie wird „beobachtbar in der Suche und dem Feststellen von interlingualen Ähnlichkeiten in Syntax und Lexik“ und zeigt sich außerdem „implizit in Resultaten der Übersetzungsaufgabe (d.h. Grad der Korrektheit)“ (Hufeisen und Gibson 2003, 21f.; vgl. Oleschko und Olfert 2014). Die morpho-syntaktische Bewusstheit unterstützt z.B. dabei, den Stamm eines Wortes oder Suffixe wie Pluralmorpheme zu identifizieren. Auf der grapho-phonologischen Ebene hilft Sprachbewusstheit dabei, lautliche Ähnlichkeiten oder unterschiedliche Schreibweisen zu entdecken und diese Erkenntnisse für das Verständnis zu nutzen (vgl. Hufeisen und Gibson 2003, 22). Als Transferdomänen dienen neben dem *Form- und Funktionstransfer* auf der Ebene der Phonetik/Phonologie, Graphematik oder Morphosyntax (vgl. Sieben Siebe) weiterhin *Inhalts- oder semantischer Transfer* und *pragmatischer Transfer* beim Erkennen von Bedeutungen und dem Vergleichen kommunikativer Konventionen. Nicht zuletzt helfen Sprachlernerfahrungen (Lernstrategien, Lesetechniken etc.), der sogenannte „didaktische Transfer“ (Wagner 2007, 52ff.). Der folgende schwedische Text wurde im Rahmen einer Studie (vgl. Schnuch i.E.) mit mehrsprachigen Schüler\*innen einer vierten Klasse mit deutscher und türkischer Erstsprache gelesen und interkomprehensiv erschlossen:





*Det är en familj.  
 Emil och Lasse med deras mamma och pappa.  
 Emil och Lasse är bröder.  
 Familjen bor i ett hus med en trädgård.  
 De har en hund och tre katter.  
 En katt heter Mio.  
 Mio sitter på huset. Han är lycklig.*

Die Kinder wurden mündlich gefragt, was sie von dem Text verstanden hatten und ob sie diesen übersetzen könnten. Es gelang (im Zweifelsfall dank des Bildes) allen Kindern – obwohl sie kein Schwedisch sprechen konnten – den globalen Inhalt des Textes zu verstehen, was für alle ein motivierendes Erfolgserlebnis bedeutete. Im Anschluss daran wurde nach der konkreten Übersetzung einzelner Wörter gefragt. Dabei wurde jeweils nachgehakt, auf welche Weise die Bedeutung dieser Wörter erschlossen werden konnte. Weiterführende Impulsfragen sollten dazu anleiten, eingesetzte Strategien zu explizieren und zu Reflexionsprozessen anregen. Dies diente auch der weiterführenden Hypothesenbildung (z.B. über Regelmäßigkeiten) und somit der Anbahnung einer „eigentlichen Bewusstwerdung“. Insgesamt zeigte sich, dass die Kinder tatsächlich alle „Siebe“, d.h. Strategien bzw. Sprachbewusstheit auf allen linguistischen Ebenen einsetzten und reflektieren konnten. Dabei stand nicht im Vordergrund, dass die korrekte Übersetzung gefunden wurde. In erster Linie zählte der Reflexionsprozess.

Die Kinder erkannten schnell die Ähnlichkeit der schwedischen zur englischen (und deutschen) Sprache. Einige Kinder thematisierten von sich aus Unterschiede in der Schreibung deutscher und schwedischer Wörter und besondere Zeichen wie das å. Wenn danach gefragt wurde, zogen sie auch den Vergleich zur türkischen Sprache. Eine besondere Transferquelle in dem Text stellten die Namen dar, die von vielen Kindern als solche erkannt wurden – mit unterschiedlichen Begründungen. Bei der Frage danach, wie sie sich ein bestimmtes Wort erschließen konnten, gaben Kinder sehr häufig zuerst einmal die Antwort: „weiß ich nicht“ oder „hab ich geraten“. Ihnen war erst einmal nicht bewusst, welche Transferquellen sie eingesetzt hatten. Sie konnten nicht erklären, warum sie zum Beispiel richtig „geraten“ hatten, dass das schwedische Wort *heter* auf Deutsch *heißt* bedeutet. Wurde jedoch weiter nachgehakt, so versuchten sie, Erklärungen zu finden und verwiesen z.B. auf die Ähnlichkeiten in der Schreibung der Wörter oder lautliche Ähnlichkeiten. Einige nutzten aber auch den Funktionstransfer/das „siebte Sieb“ Syntax. Sie erschlossen sich also für Bedeutungen mit Hilfe der Ähnlichkeit schwedischer und deutscher Satzstruktur und folgerten, dass vor dem Namen *Mio* bzw. nach der Nominalphrase *eine Katze* das Verb *heißen* zu finden sein muss. Zum Teil griffen die Kinder beim Erschließungsprozess (implizit) auch

auf morphosyntaktische Kenntnisse aus der Erstsprache Türkisch zurück: Ein Kind stellte etwa die Vermutung an, dass die Präposition *in* in dem Wort *famili* enthalten sein könnte<sup>1</sup>. Außerdem wurde die Pluralbildung explizit thematisiert. Die Kinder wurden gefragt, was die Mehrzahl von *en katt* sein könnte. Über die Hälfte der Kinder fanden die richtige Lösung: *katter* – mit der Begründung, dass es ja drei Katzen seien. Einige Kinder versuchten, sich die Regel aus dem Deutschen abzuleiten. Dabei wurde ihnen deutlich, wie unregelmäßig die Pluralbildung im Deutschen eigentlich ist. Anschließend wurden auch Pluralformen in anderen Sprachen (Englisch und Türkisch) reflektiert<sup>2</sup>. Nicht zuletzt kam beim Erschließungsprozess das allgemeine Weltwissen, Hypothesen darüber, wie die Welt funktioniert zum Einsatz. Dieses diente ganz besonders auch dem Überprüfen zuvor aufgestellter Hypothesen: Ein Kind hatte aufgrund der Ähnlichkeit vermutet, dass *hus* dem deutschen Wort *Bus* entsprechen könnte, revidierte seine Entscheidung aber (weil Katzen selten auf Bussen zu finden sind) und gelangte so zur richtigen Übersetzung: *Haus*. Dass auch Textsortenwissen transferiert wurde, zeigte sich bei der Frage nach dem schwedischen Wort für *glücklich*. Einige Kinder erinnerten sich an die Märchenformel „und sie lebten glücklich ...“, schlossen daraus, dass dieses Wort am Ende des Textes zu finden sein sollte und gelangten so zu dem richtigen Wort: *lycklig*.

Es hat sich gezeigt, dass Interkomprehensionsaufgaben einen geeigneten Ansatz für die Förderung von Sprachbewusstheit und die Anbahnung der „eigentlichen Bewusstwerdung“ darstellen können. Sie regen zu Sprachvergleichen an und ermöglichen die Einbeziehung verschiedener Sprachen in den Unterricht. Die Sorge, der gleichzeitige Umgang mit unterschiedlichen Sprachen könnte die Kinder verwirren, scheint unbegründet (Tracy 2009, 165; vgl. Edwards 2009, 80). Dennoch sollten die Sprachbetrachtungen und Sprachvergleiche möglichst strukturiert und systematisch geschehen<sup>3</sup>. Es sollte deutlich gemacht werden, wann es im Unterricht um die sprachliche Form und eben nicht um Inhalte/die Bedeutungsebene geht. Gerade schwächere Kinder benötigen Hilfestellungen, um Hypothesen zu generieren und zur „eigentlichen Bewusstwerdung“ zu gelangen (vgl. Nickel 2006, Andresen 2006). Indem die Salienz bestimmter Strukturen

1 Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass auch im Türkischen die Präpositionen an das Nomen angehängt werden (*ev = Haus; evde = im Haus*). Zutreffend wäre diese Hypothese im Schwedischen tatsächlich für die Artikel: *die Familie* heißt auf Schwedisch *familjen*.

2 Dabei fiel den Kindern auf, dass im Türkischen nur dann ein Pluralmorphem angehängt wird, wenn kein Zahlwort vor dem Nomen steht. Bei Pluralformen ohne Zahlwort (*die Hunde* statt *drei Hunde*) wurde den Kindern deutlich, dass es zwei Varianten des Pluralmorphems gibt.

3 Eine gewisse Kenntnis auf Seiten der Lehrkraft über die Erstsprachen der Kinder ist dabei sicherlich hilfreich. Hier bieten zum Beispiel Krifka et. al (2014) einen guten Überblick, Anregungen und Information. Viel wichtiger ist jedoch eine offene und positive Einstellung der Lehrperson gegenüber sprachlicher Vielfalt.

z.B. durch farbliche Markierungen, Betonung, o.a. Arten des *Scaffoldings* erhöht wird, können Kinder dabei unterstützt und geleitet werden, Strukturen und Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken. Es geht also weniger um eine deduktive, lehrerseitige Vermittlung grammatischer Regeln, als vielmehr um ein induktives, gemeinsames Herausfinden von Ähnlichkeiten, Unterschieden, Regelmäßigkeiten oder Auffälligkeiten. Die Lehrperson schafft Möglichkeiten der systematischen Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen und ermutigt zum eigenaktiven Experimentieren.

## Fazit und Ausblick

Wenn im Rahmen von Inklusion Vielfalt als eine Bereicherung verstanden werden soll, so gilt dies insbesondere für die Wertschätzung und Förderung einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in unseren Schulen. In diesem Zusammenhang können der sogenannten Sprachbewusstheit zwei wichtige Funktionen zugeschrieben werden: Auf der einen Seite kann Sprachbewusstheit beim Lernen weiterer Sprachen unterstützend wirken. Die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen sowie das Training von Sprachlernstrategien (Language Learning Awareness) fördert das eigenständige Sprachenlernen und die Lernerautonomie (vgl. Wolff 2010, 187f., Hohm 2005, 66; Nickel 2006, 40). Durch das Thematisieren von Gefühlen, Motivationen und Einstellungen/Haltungen gegenüber verschiedenen Sprachen, die Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Klassenraum, der unterschiedlichen sozialen Bedeutung verschiedener Sprachen in der Gesellschaft, oder der Tatsache, dass Monolingualität weltweit eher eine Ausnahme darstellt, kann ein soziales, harmonisches Miteinander gefördert und ein toleranter Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität erreicht werden (James & Garrett 2002, 331).

Es ist ein Trugschluss, davon auszugehen, Mehrsprachigkeit würde *per se* zu einer höheren Sprachbewusstheit führen und das Lernen weiterer Sprachen befördern. Kinder sollten dabei unterstützt werden, von ihrer Mehrsprachigkeit zu profitieren, indem Sprachwissen, Sprachstrukturen und Sprachlernerfahrungen in der Schule bewusst reflektiert werden (vgl. Elsner & Wildemann 2013, 5; Wolff 2010, 189). So können bereits Grundschulkinder mithilfe kontrastiver, sprachbewusstmachender Verfahren Sprache analysieren und über sprachliche Phänomene reflektieren (vgl. Oomen-Welke 2011, 13; Edwards et al. 2000).

## Literatur

- ALA (Association for Language Awareness) (1992, 2012), Definition Language Awareness [[http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm), 29.01.2018].
- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Wiesbaden: Springer.
- Andresen, Helga (2006): Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Reiner Bahr & Claudia Iven (Hrsg.): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2006): Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit: Das Sprachspiel als Grundlage eines integrativen Sprachunterrichts. In: Albert Tanner et al. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, 300-313.
- Bialystok, Ellen (2001): Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, Cambridge: University Press, 169 -181.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Basel u.a.: Schöningh UTB.
- Edwards, Viv, Monaghan, Frank & Knight, John (2000), Books, Pictures and Conversations: Using Bilingual Multimedia Storybooks to Develop Language Awareness. *Language Awareness*, 9(3), 135-147.
- Ellis, Nick C. (2011): Implicit and Explicit SLA and Their Interface. In: Christina Sanz & Ronald P. Leow (Hrsg.): Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Elsner, Daniela (2010a): „Ich habe was, das du nicht hast ...“ oder, welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: Constanze Weth (Hrsg.): Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. *IMIS Beiträge* 37/2010, 99-120.
- Elsner, Daniela (2010b): Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele. München: Oldenbourg.
- Elsner, Daniela & Wildemann, Anja (2013), Multiliteracies entwickeln. Das europäische Projekt MuViT (Multiliteracy Virtual), Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. (Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education), [<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/download/1023021468/1023020257>, 10.10.2014].
- Fehling, Sylvia (2005): Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard, Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 144-149.
- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Mercator Stiftung: Universität Duisburg Essen. [<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, 25.09.2017].
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. *Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, 2-10.
- Hinneberg, Sabrina (2005): Sprachbewusstheit und Aphasie. Eine Untersuchung metasprachlicher Fähigkeiten. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hofer, Barbara (2014): Frühe Mehrsprachigkeit in Südtirol. Wie wirkt sich mehrsprachiger Unterricht auf das Sprachbewusstsein und auf die L2 und L3 der Lernenden aus? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, Bd. 25 (2), 207-237.

- Hohm, Michael (2005): Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen : Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik. [http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/1653, 15.01.2014].
- Hopp, Holger; Kieseier, Teresa; Vogelbacher, Markus; Köser, Sara & Thoma, Dieter (2017): „Mehrsprachigkeit und metalinguistische Bewusstheit im Englischerwerb in der Grundschule“. In: Isabel Fuchs; Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Stuttgart: Fillibach.
- Hopp, Holger; Kieseier, Teresa; Vogelbacher, Markus; Köser, Sara & Thoma, Dieter (2018): MEG-SKoRe Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule. In: Ingrid Gogolin; Antje Hansen & Sarah McMonagle, (Hrsg.): Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit 2013-2020, Projektvorstellungen und Zwischenergebnisse 1. und 2. Förderphase. Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Universität Hamburg. [http://www.kombi-hamburg.de/pdf/KoMBi\_Broschüre\_02\_Inhalt\_WEB.pdf, 03.07.2018]
- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr.
- Hufeisen, Britta (2008): Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke, (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 385-395.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): EuroComGerm: Die Sieben Siebe zum Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz), 78, 13-33. [https://core.ac.uk/download/pdf/20650487.pdf, 13.01.2018].
- James, Carl & Garrett, Peter (1991, 1992, 1995): Language Awareness in the classroom. London u.a.: Longman.
- James, Carl & Garrett, Peter (2002): Language Awareness. In: Michael Byram (Hrsg.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London u.a.: Routledge, 330-332.
- Karmiloff-Smith, Anette (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- KLP Niedersachsen (2006), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 3-4, [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\_gs\_englisch\_nib.pdf, 14.08.2018].
- KLP Nordrhein-Westfalen (2008), Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen, Englisch Grundschule. [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/englisch/lehrplan-englisch/kompetenzen/kompetenzen.html, 5.1.2016].
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In: Willis Edmondson & Julian House (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Language Awareness. FLuL. 26. Tübingen: Gunter Narr, 9-23.
- Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krifka, Manfred; Blaszczak, Johanna; Leßmöllmann, Anette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemary & Trukenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer.
- Kuhn, Tatjana (2006): Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge. Heidelberg: Winter.
- Lohe, Viviane (2015): Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher. In: Markus Kötter & Jutta Rymarczyk (Hrsg.): Tagungsband DGFF 2013 Sektion 1 Frühes Fremdsprachenlernen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 101-122.

- Lohe, Viviane (2018): Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher. Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen. Tübingen: Narr, Francke, Attempo.
- Muñoz, Sandra Bermejo (2014a): Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19: 1, 119-137. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>].
- Nickel, Sven (2006): Orthographierwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Books on Demand GmbH: Nordstedt.
- Oleschko, Sven & Olfert, Helena (2014a): Interkomprehensionsorientierung zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt. In: Gisella Ferraresi & Sarah Liebner (Hrsg.): SprachBrückenBauen. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 92. Göttingen: Universitätsverlag, 47-60.
- Oleschko, Sven & Olfert, Helena (2014b): Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze. In: N. Morys; C. Kirsch; I. de Saint-Georges & G. Gretsch (Hrsg.): Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-45.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003, 2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1., Paderborn: Schöningh, 452-463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2011): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: B. Rothstein (Hrsg.): Sprachvergleich in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49-70.
- Rohde, Andreas (2013): Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen. In: Anja K. Steinlen & Andreas Rohde (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Berlin: Dohrmann, 31-44.
- Schäfer, Ulla (2010): Early Bird Guide with all the Tricks of the Trade. Oberursel, Finken.
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Zürich.
- Wagner, Stefanie (2007): Abenteuer Lesesprache : zum Aufbau interkomprehensiver Lesekompetenz in den romanischen Sprachen. Masterarbeit. Universität Potsdam. [<https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/1532>, 23.11.2016]
- Wildemann, Anja; Bien-Miller, Lena & Akbulut, Muhammed (2016): Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 21(2), 42-56.
- Wolff, Dieter (2010): Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? Revista de Filología Alemana, 2010, Anejo II, 177-190.

*Simone Abels*

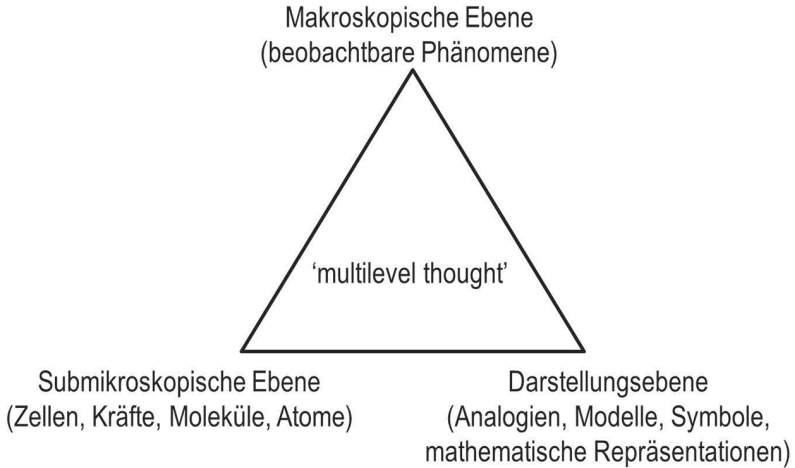
## **Inklusion und Exklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht**

In Bezug auf schulische Inklusion wird ein Spannungsverhältnis zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis spürbar (vgl. Werning 2014). Das weite Verständnis zeichnet die Vision eines gleichberechtigten Miteinanders aller Menschen, um „den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz 2015, 2). Das enge Verständnis prägt den schulischen Alltag. Es fokussiert auf die Integration von Menschen mit Behinderung bzw. Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. „Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ (KMK 2011, 7).

Die Fachdidaktiken haben sich erst in den letzten Jahren dem Thema Inklusion zugewandt. Insbesondere die Forschung im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses ist ein Desiderat (vgl. Abels 2015a). Im DFG-geförderten Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (Fördernummer: NE2105/2-1, <https://www.uni-hildesheim.de/ninu/index.php>) wurde folgende Definition erarbeitet: „Naturwissenschaftlicher Unterricht trägt zu gelungener Inklusion bei, indem er allen Lernenden – unter Wertschätzung ihrer Diversität und ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen – die Partizipation an individualisierten und gemeinschaftlichen fachspezifischen Lehr-Lern-Prozessen zur Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung ermöglicht“ (Menthe et al. 2017, 801). Als großes Dilemma erweist sich in den naturwissenschaftlichen Fächern die Forderung nach hoher Fachleistung bei gleichzeitiger erfolgreicher Partizipation aller Schüler\*innen.

### **1 Binnendifferenzierung im Naturwissenschaftsunterricht**

Die Herausforderung liegt in den verschiedenen Abstraktionsebenen, die die Naturwissenschaften adressieren (siehe Abbildung 1).



**Abb. 1:** Multiple Abstraktionsebenen in den Naturwissenschaften (verändert nach Johnstone 2000)

Schüler\*innen haben große Mühe, einem Unterrichtsgespräch zu folgen, wenn die Abstraktionsebene von der Lehrkraft nicht explizit adressiert wird. Im folgenden Beispiel sollen die Schüler\*innen das Element Neon mit Hilfe des Periodensystems in seinem atomaren Aufbau beschreiben. Manche Schüler assoziieren aber ganz andere Phänomene mit Neon (s. folgenden Transkriptausschnitt; vgl. auch Abels, Heidinger, Koliander & Plotz 2017):

- L: Schaut euch einmal das das äh Neon an  
 SM2: Wo ist das Neon?  
 L: Neon  
 SM2: Ah// da zehn.  
 L: //ein Edelgas  
 SM2: zehn  
 S-?: zehn  
 SM3: zehn  
 SM3: Neon ist ein Gas?  
 SM2: das hat äh //  
 SM3: //Das ist auch eine Farbe?  
 SM2: //Das hat zwei Ringe.

Die Vorteile der naturwissenschaftlichen Fächer in Bezug auf Inklusion liegen in der Möglichkeit, praktisch bzw. experimentell zu arbeiten und den Unterricht durch faszinierende Phänomene handlungsorientiert, greifbar, spannend, moti-



vierend und alltagsbezogen zu gestalten. Es kann mit allen Sinnen gelernt werden, und der Unterricht muss nicht textlastig sein. Ein Fokus auf das Experimentieren kann aber ein hohes Gefährdungspotential aufweisen und teilweise aufwendige Organisation erfordern. Ggf. ist eine Doppelbesetzung nötig, die in den Naturwissenschaften nur selten gestellt wird. Das Arbeiten mit abstrakten Modellen und die häufig noch starke Fachbuchbasierung exkludieren Lernende, die besser konkret-anschaulich arbeiten können (vgl. Menthe & Hoffmann 2015; Zentel & Michaelys 2015).

Da naturwissenschaftliche Denkprozesse zu abstrakt für viele Lernende sind, wird gerade für den Anfangsunterricht eine starke Orientierung auf Phänomene, das intensive Anknüpfen an Schülervorstellungen, das Durchführen kontextorientierter Projekte oder Arbeitsblätter in leichter Sprache empfohlen (vgl. Menthe & Hoffmann 2015; Rott & Marohn 2015). Ein häufiges Vorgehen ist auch das Differenzieren von Aufgaben nach unterschiedlichen Kriterien, wie z.B. Schwierigkeitsgrad, Lernzugang, Lerntempo etc. (vgl. Ahlring 2000). Verbreitet sind Arbeitsaufträge differenziert nach drei Leistungsstufen (Bsp. in Brausewetter 2016) oder das Arbeiten mit Tippkarten (Bsp. in Reiners 2017, 160).

Florian und Black-Hawkins (2011) bezeichnen dieses Vorgehen als „additional needs approaches“, die sich an den meisten Schüler\*innen einer Lerngruppe bzw. einem Durchschnittsschüler orientieren und dann eine zusätzliche Differenzierung für manche anbieten. Die Basis für dieses Vorgehen ist eine Diagnostik der individuellen Lernvoraussetzungen, z.B. von fachlichem Wissen und Können, affektiven Kompetenzen (Motivation, Interesse etc.), individuellen Handlungskompetenzen (Lern- und Arbeitsverhalten, Eigenverantwortung), sozialen Kompetenzen etc. (vgl. Reiners 2017). Hier müssen sich Lehrpersonen die Frage stellen, ob die Diagnose als defizitorientierte Selektions- bzw. Auslesediagnostik die Gefahr einer Stigmatisierung bergen kann und eine kategorielle sowie dauerhafte Zuweisung zu Leistungsgruppen bedingt, oder ob sie als ressourcenorientierte Modifikations- bzw. Förderdiagnostik zu einem offenen und adaptiven Lernangebot führt, aus dem die Schüler\*innen lernen auszuwählen (vgl. Prengel 2016). Diagnostik und das Erstellen differenzierter Arbeitsmaterialien daraufhin bergen einen enormen Aufwand und sind eine große Herausforderung insbesondere für Fachlehrkräfte, die dieses Vorgehen im Gegensatz zu Sonderschulpädagog\*innen häufig nicht erlernt haben.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht ist der Einsatz vieler Diagnoseinstrumente möglich. Dabei wird in die implizite und die explizite Form unterschieden. Die implizite Diagnostik findet im Unterrichtsgeschehen statt und orientiert sich an Verständnisschwierigkeiten. Die explizite Diagnostik basiert beispielsweise auf Einschätzungsbögen, Concept-Maps, Portfolios, Beobachtung, Multiple-Choice-Items, Klausuren, Tests etc. Dabei sollte explizit in Lern- und Leistungsaufgaben getrennt werden (vgl. Reiners 2017). „Nur wenn die Schüle-

rinnen und Schüler eigenverantwortlich den Unterricht mitgestalten, ihre Voraussetzungen möglicherweise selbstständig diagnostizieren oder zur Konzeption der Lernumgebung beitragen, ist die Umsetzung der individuellen Förderung in den bestehenden Regelsystemen denkbar“ (Kallweit, Anus & Melle 2015, 11). Während die Zuschreibung von Kategorien, wie Migrationshintergrund, Förderbedarf, Geschlecht etc., die Gefahr der Etikettierung bzw. Stigmatisierung bergen kann, können diese Kategorien als Kenntnis über die Lebenslagen verschiedener Gruppierungen die Entscheidung über pädagogische und fachdidaktische Strategien massiv erleichtern. Prenzel (2016) stellt Regeln auf, damit es im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses zu einer konstruktiven Verwendung der Kategorien kommt:

- Kategorial-regelhaftes Wissen über Gruppierungen immer mit Fallverstehen über den einzigartigen Menschen kombinieren.
- Plurale, sich überschneidende Gruppenzugehörigkeiten beachten, um Pauschalisierungen zu vermeiden.
- Nur fragmentarische Erkenntnisse sind möglich.
- Personen verändern sich.
- Kategorien sind Arbeitshypothesen und nicht eindeutig gültiges Wissen.

In den Naturwissenschaften wird vermehrt mit Kompetenzrastern zur Selbst- und Fremddiagnose und systematischen Rückmeldung gearbeitet (Bsp. in Krüger & Meyfarth 2009). Sie sollen keine „verkappten Parallelen zu Noten enthalten, sondern relevante geistige Operationen benennen. [...] Inklusionstaugliche Kompetenzraster und Lernmaterialien beginnen mit elementarsten Lernstufen der einzelnen Lernreiche, die Kompetenzen schwerstbehinderter Kinder benennen und stufenweise darauf aufbauen, bis hin zu den hoch ausdifferenzierten Zonen der kognitiven Entwicklung“ (Prenzel 2016, 10).

## 2 Inklusive Ansätze im Naturwissenschaftsunterricht

Im Gegensatz zu den „additional needs approaches“ orientieren sich die „inclusive pedagogical approaches“ (Florian & Black-Hawkins 2011) an allen Schüler\*innen einer Lerngruppe ohne vorherige Kategorisierung. Diese Ansätze verfolgen eine offene Gestaltung und ermöglichen darüber Teilhabe und Selbstbestimmung. Ziel ist ein individualisierender Unterricht für die gesamte Lerngruppe, der die vielfältigen Lernausgangslagen und Lernweisen der Lernenden produktiv aufnimmt und Möglichkeiten des produktiven Austausches gibt. Dafür werden Aufgaben mit sog. natürlicher Differenzierung gestaltet, so dass „bei dem gemeinsamen Hervorbringen der ‚Sache‘ ko-konstruktive Prozesse“ gestärkt werden und „selbstgesteu-

ertes Lernen auf ungleichen Wegen in sozialer Eingebundenheit“ möglich wird (Seitz 2011, o.S.). Als solche inklusiven Ansätze gelten Projekte, Stationslernen, Freiarbeit, Werkstattarbeit (vgl. Feyerer & Prammer 2003) oder speziell in den Naturwissenschaften das Forschende Lernen (vgl. Abels 2015b) sowie das Universal Design for Learning (vgl. Schlüter, Melle & Wember 2016). Letzteres soll allen Menschen Zugang zum Lernen bieten, indem den Lernenden Informationen in verschiedenen Formaten und Medien zur Verfügung gestellt, verschiedene Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten sowie Möglichkeiten, ihre eigenen Interessen und Motivationen einzubringen, geboten werden (vgl. CAST 2012).

## 2.1 Forschendes Lernen als inklusiver Ansatz

Das Forschende Lernen zielt darauf ab, möglichst an eigenen Fragestellungen und zunehmend selbstständig zu arbeiten, zum einen um naturwissenschaftliches Wissen zu erwerben und zum anderen naturwissenschaftliche Erkenntnisweisen anzuwenden und dieses Vorgehen zu reflektieren (vgl. Abrams, Southerland & Evans 2008). Insbesondere der levelbasierte Ansatz des Forschenden Lernens nimmt den sukzessiven Aufbau von Kompetenzen in den Blick (vgl. Blanchard et al. 2010). Je nach vorhandener Kompetenz können innerhalb einer Lerngruppe auf verschiedenen stark strukturierten Level gearbeitet und die Schüler\*innen durch ergänzende Angebote, wie Materialtische, Tippkarten, Visualisierungen, und vor allem durch eine adaptive Lernbegleitung in ihrer Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotskij 1978) abgeholt werden (vgl. Klika & Abels 2016). Durch eine strukturierte und adaptive Vorbereitung eines Themas im Naturwissenschaftsunterricht mit einer anschließenden Öffnung für Schülerfragen in Projekten oder Lernwerkstattformaten mit individueller Nachbereitung der Erkenntnisse kann sich inklusivem Fachunterricht auch im bestehenden Schulsystem angenähert werden. Hier sind insbesondere die Fachkonferenzen gefragt, um schuleigene Lehrpläne zu adaptieren, alternative Prüfungsformen anzubieten und unterschiedliche Zugänge zu Lerngegenständen anzubieten, die alle vier Kompetenzbereiche (Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung) einbeziehen. Hier liegen ungenutzte Freiheiten in den Curricula der Regelschulen.

## Literatur

- Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz, T. (2017): Neon ist doch eine Farbe! Ein Unterrichtsgespräch über den Atombau. In: C. Maurer (Ed.): Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016 (pp. 356-3359). Universität Regensburg. Online unter: [http://gdcip.de/images/tb2017/TB2017\\_356\\_Abels.pdf](http://gdcip.de/images/tb2017/TB2017_356_Abels.pdf). (15.08.2017)
- Abels, S. (2015a): Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In: G. Biewer, E. Böhm & S. Schütz (Eds.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe (pp. 135-148). Stuttgart: Kohlhammer.

- Abels, S. (2015b): Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht in der Lernwerkstatt Donaustadt. In: C. Siedenbiedel & C. Theurer (Eds.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung (Vol. 28, pp. 125-134). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Abrams, E., Southerland, S. A. & Evans, C. (2008): Introduction. Inquiry in the classroom: Identifying Necessary Components of a Useful Definition. In: E. Abrams, S. A. Southerland & P. Silva (Eds.): Inquiry in the classroom. Realities and Opportunities (pp. xi-xlii). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Ahrling, I. (2000): Es führen viele Wege nach Rom ... Muster und Module binnendifferenzierenden Unterrichts. Praxis Schule 5-10, 11(6), 8-14.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A. & Granger, E. M. (2010): Is Inquiry Possible in Light of Accountability? A Quantitative Comparison of the Relative Effectiveness of Guided Inquiry and Verification Laboratory Instruction. Science Education, 94(4), 577-616.
- Brausewetter, K. (2016): Stoffe und Stoffeigenschaften: Chemie differenziert unterrichten. Augsburg: Auer.
- CAST (2012): Universal Design for Learning Guidelines. Online unter: [http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines\\_theorypractice](http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice). (15.08.2017)
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011): Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813-828.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf). (22.02.2018).
- Johnstone, A. H. (2000): Teaching of chemistry – logical or psychological? Chemistry Education: Research and Practice in Europe, 1(1), 9-15.
- Kallweit, I., Anus, S. & Melle, I. (2015): Diagnose und individuelle Förderung – Inhalte und Ergebnisse einer Lehrerfortbildung. In: M. Emden, J. Koenen & E. Sumfleth (Eds.): Chemieunterricht im Zeichen von Diagnostik und Förderung (pp. 9-39). Münster, New York: Waxmann.
- Klika, D. & Abels, S. (2016): Scaffolding guided inquiry-based chemistry education at an inclusive school. In: J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Eds.): Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future (pp. 1030-1037). Helsinki, Finnland: University of Helsinki.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf). (14.06.2016).
- Krüger, D. & Meyfarth, S. (2009): Binnen – kurzer Zeit – differenzieren! Naturwissenschaften im Unterricht Biologie, 33 (347/348), 2-10.
- Menthe, J., Abels, S., Blumberg, E., Fromme, T., Marohn, A., Nehring, A. & Rott, L. (2017): Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht. In: C. Maurer (Ed.): Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016 (pp. 800–803). Universität Regensburg. Online unter: [http://www.gdcp.de/images/tb2017/TB2017\\_800\\_Menthe.pdf](http://www.gdcp.de/images/tb2017/TB2017_800_Menthe.pdf). (15.08.2017).
- Menthe, J. & Hoffmann, T. (2015): Inklusiver Chemieunterricht: Chance und Herausforderung. In: J. Riegert & O. Musenberg (Eds.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe (pp. 131-140). Stuttgart: Kohlhammer.

- Pregel, A. (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: B. Amrhein (Ed.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte (pp. 49-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiners, C. (Ed.) (2017): Chemie vermitteln. Fachdidaktische Grundlagen und Implikationen. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Rott, L. & Marohn, A. (2015): Choice2explore – Eine an Schülervorstellungen orientierte Unterrichtskonzeption für den inklusiven Sachunterricht. Sache – Wort – Zahl, 43(154), 52-58.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. Sonderpädagogische Förderung heute, 61(3), 270-285.
- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. Zeitschrift für Inklusion. (3), o.S. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>. (03.06.2015)
- Vygotskij, L. S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. MA: Harvard University Press.
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 601-623.
- Zentel, P. & Michaelys, J. (2015): Inklusiver Biologieunterricht. In: O. Musenberg & J. Riegert (Eds.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe (pp. 88-99). Stuttgart: Kohlhammer.



## **5 Impulse aus der Empirie**





*Jan Springob*

## **Promoting Inclusion in Foreign Language Teaching** **Das dynamische Zusammenspiel von Forschung und Praxis**

### **1 Einleitung**

Im Juni 2016 erhält das Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim den Jakob Muth-Preis für inklusive Schule. Die Jury der Bertelsmann Stiftung zeichnet das bundesweit erste Gymnasium mit diesem Preis aus. Ein *Gymnasium*. Die Schule nimmt nun seit fünf Jahren sogenannte ziendifferent geförderte Schüler\*innen auf; mit den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen Lernen und Geistige Entwicklung also, die keine Noten erhalten und deren schulisches Ziel möglicherweise und höchstens ein Hauptschulabschluss ist. Im August 2013 wurde die erste Lerngruppe im Gemeinsamen Lernen mit sechs Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an der Schule gegründet; drei der Schüler\*innen werden seitdem ziendifferent unterrichtet. Inzwischen ist aus der 5. eine 9. Klasse geworden und von den anfänglich 23 Schüler\*innen sind noch 20 übriggeblieben. Drei Schüler\*innen (ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) haben die Klasse bisher verlassen (müssen) – zu schnell und zu viel. Das heißt, dass der vorgegebene Gleichschritt nicht die individuellen Bedürfnisse der drei Schüler\*innen berücksichtigte.

Im Rahmen einer dreijährigen Studie wurde die erste als inklusiv gelabelte Lerngruppe des Gymnasiums durch den Englisch- und Klassenlehrer sowohl unterrichtet als auch wissenschaftlich begleitet (vgl. Springob 2017). Die Idee für die Durchführung einer Begleitstudie im Englischunterricht war u.a. der Tatsache geschuldet, dass es bisher kaum gesichertes bzw. publiziertes Wissen darüber gibt, wie inklusiver Fremdsprachenunterricht in Schulen realisiert wird (vgl. Schmidt 2017, 292). Der Fachlehrer hatte nun jedoch auf einmal die Aufgabe, eben auch ziendifferent geförderte Schüler\*innen, gemeinsam mit allen anderen Kindern der Lerngruppe, in Englisch zu unterrichten – ohne im Rahmen seiner noch gar nicht lange zurückliegenden Ausbildung jemals mit dem Themenkomplex Inklusion in Berührung gekommen zu sein. Der Weg zur Lösung, sprich zur Realisierung inklusiven Englischunterrichts, lag für den Englischlehrer in einer echten Verzahnung von Theorie und Praxis. Der hier vorliegende Artikel, aufbauend auf Ergebnissen und Erkenntnissen der publizierten Studie (Springob 2017), legt tat-

sächlich unternommene Schritte und Möglichkeiten eines dynamischen Zusammenspiels zwischen Forschung und Praxis offen, um Inklusion im fremdsprachlichen Unterricht Englisch zu realisieren.

## **2 Ausgangspunkte: Action Teacher Research im Klassenzimmer**

Angelehnt an ein Mixed-Method-Design wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung qualitative und quantitative Methoden miteinander verknüpft, um ein möglichst differenziertes Bild für die Entwicklung aller Lernenden zeichnen zu können. Die Methoden sind in den Kontext des Action Teacher Research eingebettet. „Action research involves the collection and analysis of data related to some aspect of our professional practice. This is done so that we can reflect on what we have discovered and apply to our professional action“ (Wallace 2012, 16). Gerade der Lehrerhandlungsforschung wird das Potential zugeschrieben, „[...] dass aus der konkreten Unterrichtswirklichkeit entnommene Fragestellungen nach ihrer systematischen Analyse in Handlungsstrategien für die Unterrichtsgestaltung überführt werden, die sofort in ihren Auswirkungen reanalysiert werden und zu Modifikation führen können“ (Riemer 2006, 238). Neben Unterrichtsbeobachtungen, der Auswertung mündlicher und schriftlicher Produkte der Schüler\*innen sowie der geführten Interviews mit den Eltern, bildete vor allem der kollegiale Austausch im Klassenteam eine zentrale Informationsquelle, um Besonderheiten und Bedürfnisse der Schüler\*innen zu erkennen. Die Auswertung der am Ende der 5. und 6. Klasse geschriebenen Final Checks präsentiert Ergebnisse der untersuchten Lerngruppe im Vergleich zu den ca. 150 Schüler\*innen der sechs Parallelklassen. Die Ergebnisse der vergleichenden Testungen offenbarten, dass die Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vergleichbare fachliche und sprachliche Leistungen wie ihre Mitschüler\*innen der Parallelklassen erzielen und nicht messbar in den Rückstand geraten. In allen sieben Klassen gibt es sehr leistungsstarke Schüler\*innen ebenso wie es in allen Klassen Lernende gibt, die sich schwer tun mit dem Erlernen und Gebrauch der ersten Fremdsprache (vgl. Springob 2017, 247ff.). Vergleichende Erhebungen sind wichtig, um (bildungs-)politische Forderungen und Entscheidungen auf ihre Umsetzbarkeit und ihr Gelingen zu überprüfen. Aufbauend auf das Wissen, dass alle Schüler\*innen unterschiedliche Lerner\*innen sind, stellt dieser quantitative Vergleich eine eigentlich jedoch weniger gut geeignete Methode dar, um gewinnbringende Erkenntnisse für das Individuum zu erhalten. „Aufgrund eines sowohl zielgleichen als auch zieldifferenten Unterrichtens kann es bei der Leistungsmessung nicht ausschließlich um einen kognitiven Leistungszuwachs gehen, der sich an den standardisierten Zieldiskreptoren der Bildungsstandards orientiert“ (Bär 2017, 15).

Zu Beginn der 5. Klasse wurde eine zusätzliche sprachliche und nicht sprachliche Eingangstestung in der Lerngruppe durchgeführt, um ein noch genaueres Bild der einzelnen Schüler\*innen zeichnen zu können. Bei den verwendeten Tests handelte es sich um Ravens Progressive Matrizen, Berg's Card Sorting Test, den Sprachstanderhebungstest (SET) und TROG-D, einem Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (vgl. Springob 2017, 196ff.). Bei all diesen Tests handelt es sich um formative Diagnostik im Sinne der Unterstützung – geht es doch schließlich vor allem um die Förderung der individuellen Entwicklung der Schüler\*innen. Burwitz-Melzer (2017, 35) hebt ebenfalls eine gründliche Diagnose als Voraussetzung für eine möglichst optimale individuelle Förderung hervor.

## 2.1 Impulse aus der Theorie, Erkenntnisse aus der Praxis

In der Theorie sprechen die Sonderpädagog\*innen Musenberg und Riegert (2015) von einem didaktischen Niemandsland. Was fehle, sei eine inklusive Fachdidaktik – die Grundlage also für guten Unterricht in Klassen des Gemeinsamen Lernens (ebd., 23). Ist das so? Und wie soll dann bei einem Fehlen der didaktischen Grundlage – in Kombination mit politischen und gesellschaftlichen Forderungen sowie voranschreitenden Veränderungen – inklusiver Fachunterricht in der Praxis gewinnbringend realisiert und in der Ausbildung vermittelt werden? Die Auswertung wissenschaftlicher Publikationen zeigt m.E., dass aktuell zwei Dinge fehlen: (I) Eine Verknüpfung und Modifikation der bereits bestehenden wissenschaftlichen Ansätze. Für das Unterrichtsfach Englisch sind vor allem die Fremdsprachenerwerbsforschung, die Inklusionsforschung und die Englischdidaktik relevant. (II) Eine umfassende Erforschung inklusiver Schulpraxis in Deutschland – in den Fächern – sowie eine ehrliche Publikation der gemachten Erfahrungen und erhaltenen Ergebnisse – vor allem im Sekundarschulbereich (vgl. Springob 2017).

„Seit jeher sind Lerngruppen an unseren Schulen heterogen“ (Bär 2017, 8). Auch in der Theorie wissen wir viel über die individuellen Unterschiede und Besonderheiten der jungen Fremdsprachenlerner\*innen, eine äußerst heterogene Gruppe (vgl. u.a. Courtney et al. 2015, 2). Der erfolgreiche Erwerb einer neuen Sprache in der Schule hängt von zahlreichen Lerner\*innen-intrinsischen Faktoren wie Motivation (vgl. u.a. Singleton 2014, Zareian & Jodaei 2015), erlebter Selbstwirksamkeit oder literacy in der Erstsprache (vgl. u.a. Ganschow & Schneider 2006, Gogolin 2014) und Lerner\*innen-extrinsischen Faktoren wie gebotener Input (vgl. u.a. Loewen 2015, Rösch 2001) oder schulischer und familiärer Unterstützung ab und ist ein multikausales Zusammenspiel eben dieser (vgl. Courtney et al. 2015). Neue Studien (vgl. u.a. Pfenninger und Singleton 2016) betonen die Bedeutung und den Einfluss der Lernumgebung, der sogenannten „speech community“, also der Lehrer\*innen und vor allem der Mitschüler\*innen für die individuellen Einstellungen und die Motivation der Schüler\*innen, eine neue Sprache zu erlernen.

Die vorgestellte Klasse ist ein sehr gutes Beispiel für die Dynamik der gegenseitigen Beeinflussung. In einer Lerngruppe, in der zahlreiche Schüler\*innen Schwierigkeiten im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens haben und, zumindest für ein Gymnasium, weniger leistungsorientiert und -motiviert sind, ist oftmals eher eine abwärtsgehende Spirale bzw. Gesamtentwicklung diese Aspekte betreffend zu beobachten. Insgesamt ist die Klasse ein greifbares Beispiel für den weiten Inklusionsbegriff (vgl. Grosche 2015). Die Schüler\*innen sind *alle* sehr unterschiedlich und viele haben ein beachtliches Päckchen an individuellen Herausforderungen zu tragen und an *Baustellen* zu arbeiten. Die Befunde legen gleichzeitig offen, dass einige Schüler\*innen bis heute hervorragende Ergebnisse erreichen – sowohl orientiert an individuellen als auch an einheitlich vorgegebenen Maßstäben und Standards. Auch die positive Entwicklung der zieldifferent geförderten Schüler\*innen ist hervorzuheben. Studien der Integrations- und Inklusionsforschung kommen zu einem ähnlichen Ergebnis (vgl. u.a. Kocaj et al. 2014, Myklebust 2002, Ruijs & Peetsma 2009, Wild et al. 2015). Aus Sicht der Lehrer\*innen und der Schüler\*innen selbst sind sie gut bis sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert; ein Schüler war lange Zeit Klassensprecher. Der gebotene Output der vergangenen drei Jahre belegt die positive Lern- und Leistungsentwicklung bei vor allem zwei Schüler\*innen. Die gestellten gymnasialen Anforderungen und Standards sowie das Setting und Tempo – Stein und Ellinger (2014) weisen bereits darauf hin – stellen vor allem für die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich eine teilweise nicht überwindbare Hürde dar. Auch Schüler\*innen ohne eine sonderpädagogische Diagnose tun sich an vielen Stellen schwer, dem schnellen Tempo an einem Gymnasium zu folgen.

Die Frage, die folglich und konsequenterweise gestellt werden muss, ist, ob denn dann auch tatsächlich alle Schüler\*innen einer inklusiven Lerngruppe an einem Gymnasium Englisch lernen? Wo offenbaren sich möglicherweise konkrete Unterschiede in den sprachlichen Äußerungen der Schüler\*innen? Exemplarisch werden zwei Schüler\*innen der Klasse vorgestellt; als Orientierungsrahmen dienen Piennemanns Entwicklungsstufen (vgl. Keßler 2005). Schülerin A, eine der Leistungsträgerinnen der Lerngruppe, nutzt grammatische Strukturen bis in Stufe 5 hinein (mündlich und schriftlich) problemlos und sicher. Weder Verneinungen (Stufe 2), die Stellung des Adverbs (Stufe 3) noch das Stellen von Fragen (Stufe 5) stellen ein Problem für die Schülerin dar: „Why didn't you tell me about your accident yesterday?“ Schüler\*innen „Why didn't you tell me about your accident yesterday?“ Schüler B, ein zieldifferent geförderter Schüler, nutzt auf der anderen Seite „nur“ Einzelwörter und formelhafte Ausdrücke wirklich sicher. Seine Lieblingsformulierung seit der 5. Klasse ist „What a bummer“. Das Bilden beispielsweise der regelmäßigen Vergangenheitsform stellt in gelenkten Übungen kein Problem dar; in einem kontextgebundenen Einsatz bei schriftlichen und mündlichen Aufgaben gehen die Zeiten jedoch nach wie vor durcheinander. Gleichzeitig schafft

er es zunehmend, eigenständig Texte/sprachliche Äußerungen zu formulieren und sich verständlich zu machen, wenn auch nicht unbedingt grammatisch korrekt. So schreibt er beispielsweise sich auf die vergangene Klassenfahrt beziehend: „We eat in a restaurant. It was yummy“.

## 2.2 Die Verzahnung von Theorie und Praxis

Theorie auf der einen, die Erfahrungen der Praxis auf der anderen Seite? Nein, eben nicht! Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenbildung und Universitäten brauchen einen wirklichen Austausch beider „Disziplinen“ bzw. Perspektiven: eine gegenseitige Befruchtung, ein Aufzeigen von Möglichkeiten und Grenzen sowie die gemeinsame Verbesserung von Bildung. Anhand Feusers „Gemeinsamen Gegenstand“ (1994) und Hallets Lern- bzw. Kompetenzaufgabe (2013) kann, fortführend zu bereits angeklungenen Ansätzen der realisierten Verknüpfung, unterrichtspraktisch verdeutlicht werden, was genau mit Verzahnung gemeint sein kann.

Feuser (1994) formuliert zusammenfassend die Forderung, dass es einer Pädagogik bedarf, „in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (ebd., 217). Er betont, dass hier eigentlich nur als Projekt angelegte Unterrichtseinheiten die Bedürfnisse der Schüler\*innen durch offene und kooperative Lernformen wirklich berücksichtigen. Die Möglichkeit der aktiven und kooperativen Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsthema steht dabei im Vordergrund (vgl. ebd., 221). Diese Idee ist im bestehenden System, beispielsweise an einem Gymnasium, nicht immer und nicht 1:1 umsetzbar. Die Orientierung an einem Gemeinsamen Kern ist dennoch elementar. Hier kann dann aber auch ein Thema (London) oder eine zu schulende Kompetenz (Speaking) das Gemeinsame sein und als Ausgangspunkt der didaktischen Planung von Unterrichtsreihen und -stunden dienen (vgl. Springob 2017, 180ff.) – der Idee folgend: So viel gemeinsam wie möglich, so viel getrennt wie nötig. Das gemeinsame Thema und die im Mittelpunkt stehende Kompetenz ermöglichen dann ein flexibles Wechseln zwischen individuellen und kooperativen Phasen.

Gleiches gilt für die von Hallet (2013) vorgestellten komplexen Kompetenzaufgaben. Die grundlegende Idee der Anknüpfung an die Lebenswelt des 21. Jahrhunderts und den Alltag der Schüler\*innen ist zentral und wichtig. Die Ansätze der aufgabenorientierten wie der komplexen Kompetenzaufgabe orientieren sich an der Idee, Aufgaben bereitzustellen, die Lerner\*innen u.a. zu einem pragmatischen Sprachgebrauch in alltagsweltlichen Kommunikationsanlässen animiert, kognitive Prozesse anregt und ein Arbeitsprodukt zum Ergebnis hat. In heterogenen Lerngruppen ist bei der Erstellung und Durchführung der Aufgaben möglicherweise besonders genau darauf zu achten, dass alle Schüler\*innen dieses Ziel

erreichen und nicht aussteigen, weil sie die Aufgabe sprachlich und/oder inhaltlich und/oder kognitiv nicht bearbeiten können. Als herausfordernd, gerade für heterogene Lerngruppen, stellt sich in der Realität die Komplexität der Aufgaben heraus. Die Bearbeitung erfordert sowohl die „[...] umfassende Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbenen Kompetenzen“ [...] als auch kognitive, sprachlich-diskursive und sozial-diskursive Prozesse (Hallet 2013, 4f). Gerade die Bewältigung der Komplexität stellt eine Herausforderung vor allem für Schüler\*innen mit einem Unterstützungsbedarf dar, die vor allem eine kleinschrittige und durch Pädagog\*innen begleitete Unterstützung benötigen. Der Gebrauch der Fremdsprache stellt eine zusätzliche Hürde dar, fällt es leistungsschwächeren Schüler\*innen schon in ihrer Erstsprache teilweise schwer, am (erst)sprachlichen Diskurs aktiv teilzunehmen – gerade mit zunehmender sprachlicher und inhaltlicher Komplexität. Möglicherweise präsentiert der von Gerlach et al. (2012, 4) vorgestellte Ansatz der Lernaufgabe als „[...] strukturiertes, mittels kleinerer Übungen und Aufgaben aufeinander aufbauendes Konstrukt“ eine hilfreiche Konkretisierung wie Relativierung von kompetenzorientierten Aufgaben für die Arbeit in Klassen des Gemeinsamen Lernens.

### **3 Ein Ausblick: what should and could happen next**

Nicht nur die Schulen, sondern auch die Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenbildung setzen sich zunehmend mit den Veränderungen, Ansprüchen und Herausforderungen auseinander, die die tatsächliche Umsetzung von Inklusion mit sich bringt. Die ersten Schritte sind gemacht. Die Aufnahme von beispielsweise fünf „Heterogenitäts“ Leistungspunkten pro Fach in die überarbeitete „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung“ (MSW 2016) für alle Lehrämter sowie die Qualitätsoffensiven an zahlreichen Universitäten sind zwei auch für die Universität zu Köln relevante Punkte. Was sollte und könnte darüber hinaus als nächstes passieren? Welche ersten Erkenntnisse lassen sich aus dem hier angerissenen Forschungsprojekt für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer\*innen ziehen, um Forschung und Praxis möglichst früh und möglichst gewinnbringend zu verzahnen?

### 3.1 Zusammenarbeit auf universitärer Ebene

Wir brauchen eine deutlich engere Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur\*innen an den Universitäten. Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken müssen ihre Curricula sowie Veranstaltungen aufeinander abstimmen. Allgemeines Grundlagenwissen sollte immer auch in der konkreten Anwendung der Fächer überprüft werden. „Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und dem Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen muss [...] gerade auch in den Fachdidaktiken stattfinden, weil nur die Fachdidaktiken exemplarisch an Inhalten das Lehrerhandeln in heterogenen oder inklusiven Kontexten explizieren können“ (Grünewald 2017, 85). Angehende Fremdsprachenlehrer\*innen benötigen Wissen „[...] von und über fachwissenschaftliche, (fach)didaktische und (sonder-)pädagogische Theorien bzw. ein entsprechendes diagnostisches Wissen“ sowie „[...] eine passende Methodik in Abhängigkeit der unterschiedlichen Differenzkategorien“ (Bär 2017, 16). Deutlich wird dabei, dass vor allem zahlreiche Dozierende der Fachdidaktiken noch gar nicht in der Lage sind, ihre Studierenden für ein inklusiv arbeitendes Schulsystem auszubilden. Auf der anderen Seite, Elsner (2017, 69) weist darauf hin, verfügen die Expert\*innen für den Umgang mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf oftmals nicht über ausreichend Wissen um fremdsprachliche Lernprozesse. Eine Kooperation der verschiedenen Disziplinen im universitären und auch schulischen Kontext ist somit unumgänglich. Gerade auch praktizierende Lehrer\*innen sollten als Expert\*innen aktiv miteinbezogen werden.

### 3.2 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

Die inklusive Schule braucht „gut vernetzte und in enger Abstimmung arbeitende Teamplayer in multiprofessionellen Arbeitskontexten“ (Schmidt 2017, 288). Folglich müssen die Lehrer\*innen erstens auf eine Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team schon in der Ausbildung vorbereitet und zweitens im schulischen Kontext wissenschaftlich begleitet werden. „Das Sammeln von Erfahrungen im *team-teaching* sollte zum üblichen Repertoire der ersten und zweiten Ausbildungsphase gehören“ (Bär 2017, 17). Ein erster Schritt, um nur ein Beispiel zu nennen, ist das Begleitkonzept der schulischen Praxisphasen im Bachelor am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität zu Köln (vgl. Krämer & Hesse 2016). In Begleitseminaren arbeiten die Studierenden in lehramtsübergreifenden Lernteams zusammen und erhalten sowohl in der Vorbereitung als auch während des Praktikums, unterstützt durch die Dozierenden und Reflexionsaufgaben im Portfolio, die Möglichkeit, sich mit Studierenden anderer Fächer und anderer Lehrämter auszutauschen. Gerade im Rahmen der Vorbereitung und Begleitung der Praxisphasen müssen Themen wie Differenzierung und Individualisierung didaktisch und methodisch aufbereitet werden, „sodass Studierende mit konkreten

Fragestellungen in und aus der Praxis konfrontiert würden, die wiederum in universitären Seminaren hinsichtlich einer vertieften Planungskompetenz kritisch reflektiert werden müssten“ (Bär 2017, 17). Vor allem dem Praxissemester, Bär weist darauf hin, kommt hier eine entscheidende Rolle zu (ebd.). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik, das u.a. die Heterogenität der eigenen (universitären) Lerngruppe nutzt, um diese Übertragbarkeiten in den schulischen Kontext zu verdeutlichen (vgl. Hinger 2016). Nun müsste die universitäre Lehramtsausbildung also neuartige Formen der institutions- und phasenübergreifenden, theorie-praxis-verzahnenden Zusammenarbeit realisieren, „die die Akteure auf Augenhöhe zusammenbringen und für Studierende als Novizen in diesen Netzwerken reiche Lern- und Erfahrungsräume bieten“ (Schmidt 2017, 288). An der Leuphana Universität Lüneburg wurde beispielsweise für das Fach Englisch pilotierend ein Theorie-Praxis-Netzwerk, bestehend aus u.a. Wissenschaftler\*innen, Fachseminarleiter\*innen, Englischlehrkräften, Lehrwerkautor\*innen und Studierenden gegründet. „Das Netzwerk trifft sich ca. alle 6 Wochen für einen Nachmittag und tauscht sich über Fälle aus der Praxis, neue Forschungsergebnisse, Methoden und Materialien (z.B. authentische Förderpläne, Arbeitsblätter etc.) aus“ (ebd., 289).

### 3.3 Realisierung (fach)didaktischer Forschungsprojekte

Forschungsprojekte, die Unterrichts- und Lernprozesse in inklusiven Lerngruppen in den Fokus rücken, werden immer noch zu wenig realisiert (vgl. u.a. Burwitz-Melzer 2017, 38f.). Wir brauchen mehr theoretische und evidenzbasierte Forschungsprojekte, die heterogene Lerngruppen insgesamt sowie die Entwicklung einzelner Schüler\*innen in eben diesen, in den Blick nehmen (vgl. auch Bär 2017, 18); beispielsweise mit einem Fokus auf das Spannungsfeld von Individualisierung und Leistungsdifferenzierung oder konkrete Aufgaben- und Übungsformate (vgl. Schmidt 2017, 291). Hier sollte m.E. grundlegend von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen werden, schließlich realisieren Lehrer\*innen tagtäglich Unterricht mit *allen* Schüler\*innen einer Lerngruppe. Die Frage, die sich stellt ist, „wie angesichts eines besonderen Förderbedarfs für Lernende mit Beeinträchtigungen mit dem mehr oder weniger offensichtlichen Förderbedarf anderer Lernender, ja aller Lernenden umgegangen wird“ (Hallet 2017, 90). Spezifisches Wissen zu einzelnen Heterogenitätsdimensionen – z.B. ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, aber auch eine Hochbegabung oder die spezifische Bildungssozialisation – sind flankierend unerlässlich und müssen dann auch in den jeweiligen Forschungsprojekten klar benannt und offengelegt werden. Es geht m.E. im Rahmen der wissenschaftlichen Studien dann um das Transparent-Machen der Zusammensetzung der jeweiligen Klasse. Allgemeine „Voten für Inklusion aus (bildungs-) politischer Sicht“ sind in der Tat wenig hilfreich (vgl. Königs 2017, 129). Diese fachdidaktischen Studien zur inklusiven Beschulung mit dem Fokus auf Unter-



richts- und Lernprozesse könnten unter anderem mithilfe von Videostudien und Interviews realisiert werden, um die Sicht der Lehrkräfte und der Schüler\*innen zu erfassen (vgl. Burwitz-Melzer 2017, 40). „In diesem Zusammenhang sollte auch die Möglichkeit diskutiert werden, universitäre Fremdsprachendidaktiker\*innen in die multiprofessionellen Teams an Schulen aufzunehmen“ (Elsner 2017, 70). Elsner empfiehlt eine Art „wissenschaftliches Coaching an Schulen, bei dem Wissenschaftler\*innen der Universität Lehrkräfte zu bestimmten Themen über einen längeren Zeitraum an der Schule begleiten und beraten“ (ebd.). So würden ganz automatisch die relevanten Themen des Schul- und Unterrichtsalldtags Eingang in die fachdidaktische Forschung erhalten. Lehrende und Forschende könnten „im Dialog“ praktische Schritte der Umsetzung in einer „Schule für alle“ erkunden (vgl. Legutke 2017, 184). Nur durch einen wirklichen Austausch von Theorie und Praxis auf Augenhöhe kann eine umfassende Realisierung von Inklusion im Bildungssystem vorangebracht werden. Dem Action Teacher Research sollte dabei eine wichtigere Rolle eingeräumt werden, um in classroom focused empirical studies Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. Lehrer\*innen müssen unterstützt werden, ihren eigenen Unterricht (in Kooperation mit Wissenschaftler\*innen) zu erforschen und die gewonnenen Kenntnisse zu publizieren. Umgekehrt müssten einmal Konzepte angedacht werden, im Rahmen dessen Dozierende der Fachdidaktiken in Schulen nicht nur forschen und hospitieren, sondern auch unterrichten.

#### 4 Abschließender Gedanke

Inklusion ist so viel mehr als die Aufnahme einzelner Schüler\*innen mit einer bestimmten Diagnose. Was wir eigentlich brauchen ist eine wirkliche Schule der Vielfalt, in der alle Schüler\*innen willkommen sind und nicht nur, aber eben auch Leistung zählt. Alle Schüler\*innen sollten ein Recht darauf haben, gefördert und gefordert zu werden. Das zu erreichende Ziel muss nicht sofort greifbar, aber doch erreichbar sein. Das Gesamtbild, das heißt die schulische und außerschulische Entwicklung aller Schüler\*innen, muss mehr in das Zentrum der Ausbildung und Begleitung von jungen Menschen gestellt werden. Ein erster Schritt kann für Lehrer\*innen eine Haltung sein, „[...] die für alle Lernenden persönliche Exzellenz anstrebt“, aufbauend auf ein neues, inklusives Welt- und Menschenbild (vgl. Amrhein & Reich 2014, 35). Ausgangspunkt für die Wertschätzung und Förderung aller Schüler\*innen muss eine offene vorurteilsbewusste Haltung sein (vgl. Ziemer 2013, 52). Ohne eben diese helfen auch fachdidaktische oder methodische Ansätze wenig weiter. „Sowohl die Vermittlung handlungsorientierter Kompetenzen als auch eine potentialorientierte Sichtweise auf Lernende stellen wesentliche Be-

dingungen für eine individuell fördernde und inklusive Schulkultur dar“ (Fischer et al. 2014, 28).

## Literatur

- Bär, M. (2017): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 10-20.
- Burwitz-Melzer, E. (2017): ‚Same same but different‘: Inklusion, Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 31-42.
- Courtney, L., Graham, S., Tonkyn, A. & Marinis, T. (2015): Individual Differences in Early Language Learning: A Study of English Learners of French. In: *Applied Linguistics*, 1-25.
- Elsner, D. (2017): Didaktische Überlegungen zum Lehren und Lernen im inklusiven Fremdsprachenunterricht. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 66-75.
- Feuser, G. (1994): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: H. Eberwein (Hrsg.): Behinderte und Nicht-behinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (3. aktualisierte und erweiterte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 215-226.
- Ganschow, L. & Schneider, E. (2006): Assisting Students with Foreign Language Learning Difficulties in School, 1-8. <http://www.ldonline.org/article/22725/?theme=print><http://www.ldonline.org/article/22725/?theme=print> 12. November 2015.
- Gerlach, D., Gworrt, J. & Schluckebier, J. (2012): Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. In: H.-H. Lüger & A. Rössler (Hrsg.): Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V., 3-29.
- Gogolin, I. (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 407-431.
- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl et al. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer, 17-39.
- Grünewald, A. (2017): Heterogenität, Diversität, Inklusion – Implikationen eines Systemwandels für die 2. und 3. Fremdsprache. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 76-87.
- Haller, W. (2017): Fremdsprachenunterricht und inclusive education. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 88-101.
- Haller, W. (2013): Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 2-11.
- Hinger, B. (2016): Welche Heterogenitätsaspekte kann eine sprachenübergreifende Didaktikausbildung für künftige Fremdsprachenlehrkräfte aufgreifen und nutzen? Einblicke in das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. In: S. Doff (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunter-

- richt. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven. Tübingen: Narr Francke, 155-168.
- Koßler, J.-U. (2005): Fachdidaktik meets Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen. In: K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, 263-284.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (66), 165-199.
- Königs, F. G. (2017): Wie exklusiv ist Inklusion im Fremdsprachenunterricht? Wie homogen ist Heterogenität? Wie weit darf Diversität im Fremdsprachenunterricht gehen? Subjektive Überlegungen zu objektiv wichtigen Fragen der Fremdsprachenforschung. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 125-135.
- Krämer, Astrid & Hesse, Sebastian (2016): Bachelor-Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. Zentrum für Lehrerbildung, Universität zu Köln.
- Legutke, M. K. (2017): Zum Umgang mit Vielfalt und die „Schule für alle“ aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 178-187.
- Loewen, S. (2015): *Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vld\\_id=15620&ver=8&cval=15620&sg=0&menu=1&vld\\_back=N](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vld_id=15620&ver=8&cval=15620&sg=0&menu=1&vld_back=Nhttps://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vld_id=15620&ver=8&cval=15620&sg=0&menu=1&vld_back=N). 12. März 2018.
- Musenber, O. & Riegert, J. (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: O. Musenber & J. Riegert (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28.
- Myklebust, J. O. (2002): Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. In: *European Journal of Special Needs Education* 17 (3), 251-263.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2016): Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. In: *Second Language Research* 32 (3), 311-345.
- Riemer, C. (2006): Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: P. Scherfer & D. Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt: Peter Lang, 223-244.
- Rösch, H. (2001): Handreichung. Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. [https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/foerderung/sprachfoerderung/daz\\_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz\\_handreichung.pdfhttps://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/foerderung/sprachfoerderung/daz\\_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz\\_handreichung.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz_handreichung.pdfhttps://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz_handreichung.pdf). 6. Juni 2016.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T.T. (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational need reviewed. In: *Educational Research Review* 4, 67-79.
- Schmidt, T. (2017). Inklusiven Fremdsprachenunterricht gestalten – Von Theorie-Praxis-Netzwerken, multiprofessionellen Teams und interdisziplinärer Forschung. In: E. Burwitz, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Spra-

- chen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke, 285-295.
- Singleton, D. (2014): Is There a Best Age for Learning a Second Language? In: V. Cook & D. Singleton (Hrsg.), *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 18-36.
- Springob, J. (2017): *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium – Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2014): Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 76-109.
- Wallace, M. J. (2012): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7-21.
- Zareian, G. & Jodaei, H. (2015): Motivation in Second Language Acquisition: A State of the Art Article. In: *International Journal of Social Sciences and Education* 5 (2), 295-308.

Steffi Morkötter

## Zur Förderung von *language (learning) awareness* durch sprachenübergreifende Aufgaben – Untersuchungen in der Sekundarstufe I

### 1 Einleitung – *language (learning) awareness* und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze

Der Begriff „Inklusion“ wird häufiger mit Bezugnahme auf Menschen mit Behinderungen verwendet. Auf der anderen Seite wird jedoch auch ein weiterer Inklusionsbegriff vertreten, der sich auf den Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen generell bezieht und u.a. ebenfalls Merkmale wie individuelle Begabungen, auch Hochbegabungen, Schüler\*innen aus sozial schwächeren Familien oder mit Migrationshintergrund mit einschließt (vgl. Korff 2012, 138 und Baumert im vorliegenden Band). Es liegen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik schon einige Ansätze vor, wie Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und deren sprachliches und kulturelles Wissen und Können in den Unterricht integriert werden können. Hier gingen insbesondere von der Deutschdidaktik schon früh Impulse aus, wie Überlegungen von Luchtenberg (1992) zu einer Integration von *language awareness*-Ansätzen in den Deutschunterricht vor mittlerweile über einem Vierteljahrhundert zeigen<sup>1</sup>. Die Englischdidaktikerin Helene Decke-Cornill (2001, 177) betonte im europäischen Jahr der Sprachen:

Mehrsprachigkeit erscheint einerseits als Gegebenheit, als ‚Schatz‘ der Lernenden, andererseits als ihr Bedarf und ihre zukünftig notwendige Qualifikation, deren Erwerb die Schulen sichern müssen. Wer dieser begrifflichen Unklarheit auf die Spur zu kommen versucht, merkt bald, dass jeweils von unterschiedlichen Sprachen die Rede ist.

Diese Unterschiede in den beteiligten Sprachen und Sprachfamilien spiegeln sich in verschiedenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen wider, die zwar ein gemeinsames übergeordnetes Ziel verfolgen, die Förderung von Mehrsprachigkeit als „eine(r) kommunikative(n) Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und

1 Candelier (2018, 347) sieht den Grund hierfür u.a. darin, „dass der Deutschunterricht – ob als Regelunterricht oder Deutsch als Zweitsprache – mehr als die Fremdsprachen von der Präsenz von Migrations- und anderen Minderheitensprachen berührt wird.“

Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat 2001, 17), dies jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen tun. Für herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit ist hier vor allem der Ansatz *éveil aux langues* zu nennen, der aus *language awareness* hervorgegangen ist (vgl. Candelier, ebd.). Er zielt insbesondere auf eine Öffnung für sprachliche und kulturelle Vielfalt, die Entwicklung positiver Einstellungen und das Wecken von Interesse an Sprachen bzw. am Lernen von Sprachen sowie eine Förderung von (metasprachlicher) Bewusstheit und Reflexion ab. Dies äußert sich auch in der Anzahl der Sprachen, die hierbei im Unterricht betrachtet werden (können):

*Eveil aux langues* [findet] statt, wenn im Unterricht zum Teil Lehr- und Lernaktivitäten zu Sprachen durchgeführt werden, deren Vermittlung traditionell nicht zum schulischen Fächerkanon zählt. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich der *Eveil aux langues*-Ansatz nur mit außerschulischen Sprachen befassen würde. Er bezieht prinzipiell alle Sprachen und sprachlichen Varietäten ein, darunter die Schulsprache, die Schulfremdsprachen, die Umgebungs- bzw. Herkunftssprachen. Auf Grund der großen Anzahl der potenziell betroffenen Sprachen – häufig mehrere Dutzend – darf dieses Konzept als die umfassendste Komponente der pluralen Ansätze gelten.<sup>2</sup>

Ein weiterer, stärker an curricularer Mehrsprachigkeit orientierter Ansatz ist die Interkomprehension, die sich die menschliche Fähigkeit zunutze macht, „fremde Sprachen oder Varietäten zu dekodieren, ohne sie in zielsprachlicher Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben“ (Meißner 2010, 381). Für romanische (Fremd-)Sprachen wird der rasche Lernzuwachs insbesondere in rezeptiven Kompetenzen betont (wer z.B. das französische Wort *ordinateur* kennt, versteht auch spanisch *ordenador*, obwohl das Wort *Computer* ganz anders aussieht). Bei Englisch als einer Brückensprache zu romanischen Sprachen steht – neben ihren romanischen Wortschatzanteilen – vor allem eine Förderung von *language (learning) awareness* im Vordergrund.

## 2 Zur Untersuchung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe

Im Folgenden soll eine Studie (Morkötter 2016) skizziert werden, die zum Ziel hat, *language (learning) awareness* und Sprachlernkompetenz von Schüler\*innen zu Beginn der Sekundarstufe genauer zu untersuchen. Die Fragestellungen der Untersuchung lauteten (ebd., 2, 119): Welche Strategien setzen junge Lerner\*innen der Jahrgangsstufen 6 und 7 im Umgang mit sprachenübergreifenden Texten und

2 <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx> (27.11.2018).

Materialien (aus eigener Initiative) ein und auf welche Wissenskategorien greifen sie zurück? In dieser explorativ-interpretativen Untersuchung wurden Performanz- und Prozessdaten zu sprachenübergreifenden Aufgaben in einer 6. und 7. Klasse eines niedersächsischen Gymnasiums und im Rahmen einer Longitudinalstudie mit einem Sechstklässler einer Gesamtschule erhoben, der in der 6. Klasse Französisch als zweite Fremdsprache nach Englisch zu lernen begonnen hatte und über ein Schuljahr hinweg begleitet wurde. Diese Performanz- und Prozessdaten wurden mit Befragungsdaten trianguliert. Die Schüler\*innen aus Niedersachsen wurden in zwei Fragebögen zu ihrer Sprachlernbiographie und zu einer Selbsteinschätzung in Bezug auf das eigene Sprachenlernen (Fragebogen I) sowie zum erlebten interkomprehensiv angelegten Unterricht (Fragebogen II) befragt. Insgesamt weisen die Daten darauf hin, dass auch jüngere Schüler\*innen bereits zu einem Einsatz einer Vielzahl unterschiedlicher Strategien und einer Durchführung von Transferoperationen in der Lage sein können.

## 2.1 Schülerseitiger Strategieeinsatz bei Englisch als Ziel- und Brückensprache

Dass auch junge Lerner\*innen verschiedene Strategien verwenden und auch miteinander kombinieren können, sei hier exemplarisch am Beispiel des Wortes *population* in einem Satz aus einem Text über die Stadt Gießen dargelegt (ebd., 268-270). Der Satz lautet: *The **population** is approximately 71,000, with roughly 22,000 university students.* Bei „Thomas“ (Pseudonym) handelt es sich um den Schüler aus der Longitudinalstudie:

- Thomas:       Denn die – ähm *Beliebigkeit*, oder? *Population* ist doch *beliebt*? Weil ...  
 Lehrerin:     Ach, du meinst ...  
 Thomas:       *Populär*.  
 (Z. 80-83)

Der Schüler zerlegt *population* zunächst in dessen Bestandteile (bzw. vermeintliche Bestandteile – mit „Beliebigkeit“ ist vermutlich „Beliebtheit“ gemeint) *population* → *popular*, d.h. er versucht in dem Wort ihm Vertrautes zu erkennen. Dieses abgeleitete Adjektiv verbindet er daraufhin mit einem ähnlich klingenden deutschen Fremdwort, „populär“, und formt es wieder in ein Substantiv um, „Beliebtheit“ (bzw. „Beliebigkeit“).

- Thomas:       Die *Schüler* oder so. Weil hier ist ja, hier ist ja und mit 22.000 *Univer-, Uni-Studenten*.  
 Lehrerin:     Ja, genau.  
 Thomas:       Und einen 71.000 irgendwie dieses ähm, oder? Nee.  
                   Das hier.  
 (Z. 91-94)

Bei einem zweiten Versuch, das Wort zu erschließen, betrachtet er nun stärker den Zusammenhang und zieht hierbei den zweiten, für ihn verständlichen Satzteil (*with roughly 22,000 university students*) heran. Da er verstanden hat, dass die zweite Zahl die Anzahl der Student\*innen in Gießen angibt, vermutet er nun, dass *population* „Schüler“ bedeuten könne. Schließlich führt er *population* auf das ihm bekannte englische Wort *people* zurück beziehungsweise bringt es mit diesem in Verbindung („Ach so, das ist doch *people*, oder? (Z. 98)“), was zum Erfolg führt. Zwar trafen die Vermutungen des Schülers nicht immer zu, auf der Ebene der eingesetzten Strategien sind seine Überlegungen jedoch bemerkenswert und entsprechen auch dem, was in aktuellen Lehrbüchern auf Strategiseiten empfohlen wird (Horner et al. 2015, 159):

## S9 Umgang mit neuen Wörtern

Viele Wörter kannst du schon verstehen, obwohl du sie noch nicht gelernt hast.

1. Ähnlichkeit mit Wörtern, die du schon kennst  
Oft haben verwandte Wörter den gleichen Stamm, aber andere Vorsilben oder Endungen. Wenn du z. B. *happy* schon kennst, wirst du *unhappy* sicher auch verstehen. Englische Wörter haben oft keine Endungen, aber es gibt sie in verschiedenen Wortarten. Wenn du also das Wort *guide* als Nomen kennst, kannst du dir bestimmt denken, was das Verb *to guide* oder die Zusammensetzung *travel guide* bedeutet.
2. Ähnlichkeit mit Wörtern, die du aus einer anderen Sprache kennst  
Viele englische Wörter gibt es genauso oder ähnlich auch im Deutschen, z. B. *computer*, *hobby* oder *pony*. Manchmal hilft dir auch ein Wort, das du aus einer anderen Sprache kennst (Französisch, Latein, ...) ein englisches Wort zu verstehen, z. B. weil es ähnlich geschrieben wird oder ähnlich klingt.
3. Verstehen der Wörter im Zusammenhang  
Manchmal kannst du dir anhand eines Bildes oder einer Überschrift denken, was ein Wort in einem Text bedeutet. Und wenn du alle Wörter in einem Satz verstehst außer einem, kann dieses oft nur eine bestimmte Bedeutung haben. Was bedeutet z. B. *return* in diesem Satz?  
*My dog ran away, and I was really happy when he returned after three days.*

Und wenn du doch im Wörterbuch nachschlagen musst, helfen dir die Tipps auf S. 21.

Abb. 1: Skills-Seite aus *Green Line 2*

Zudem sei noch hervorgehoben, dass in diesem Fall der Schüler die Strategien *von sich aus* eingesetzt hat.

Doch auch wenn Englisch als eine Brückensprache zu anderen Sprachen fungiert, kann sie selbst ebenfalls von sprachenübergreifenden Aufgaben profitieren. Als ein Beispiel sei hier ein Auszug aus einem Text über Asterix & Obelix angeführt, *De reeks blijft een van de grootste successen in de geschiedenis van de stripwereld*, in Bezug auf den es zu folgendem Dialog kam (ebd., 236):



- Thomas: Ähm, die Reihe ist ein großer, ein großer *Erfolg* oder ...  
 Lehrerin: Ja, genau. Und wie bist da auf *Erfolg* gekommen?  
 Thomas: Also, das ist irgendwie im Englischen ist das so.  
 Lehrerin: Mhm.  
 Thomas: Jetzt (...), das heißt irgend so ein englisches Wort, hier gibt es auch in Englisch.

(Z. 304-309)

Um das niederländische Wort *successen* zu verstehen, hilft dt. „Erfolg“ selbstverständlich nicht<sup>3</sup>. Da der Schüler (eher überraschenderweise) kaum Kenntnisse über Asterix & Obelix hatte, konnte er hier nur eingeschränkt den Kontext als eine Erschließungshilfe heranziehen. Doch halfen ihm hier seine Englischkenntnisse und genauer: das Wort *success*, und das, obwohl er den exakten Wortlaut nicht angeben konnte („das heißt irgend so ein englisches Wort“). Hier wird exemplarisch deutlich, dass solche Erschließungsaufgaben Schüler\*innen ihr sprachliches und strategisches Wissen bewusst machen können und ihnen darüber hinaus. sog. 'kleine' Fremdsprachen näher bringen können, was ebenfalls zu einer Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen kann.

## 2.2 Das persönliche mehrsprachige Wörterbuch und Sprachvergleiche

Ein mehrsprachigkeitsdidaktisches Aufgabenformat, das es erlaubt, schulische und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit miteinander zu verbinden, ist das persönliche mehrsprachige Wörterbuch. Es könnte für den Englischunterricht zum Beispiel so aussehen:

**Tab. 1:** Das persönliche mehrsprachige Wörterbuch

Englisch	Deutsch	Andere Sprachen, die ich kenne	Notizen

Ein solches Wörterbuch ermöglicht es, sprachliche Beobachtungen wie die von *successen* und *success* festzuhalten und hierbei sowohl andere Sprachen, die die Schüler lernen (vgl. Französisch: *succès*), als auch Herkunftssprachen (z.B. Türkisch: *sinema*, für engl. *cinema*) zu berücksichtigen. Es kann im Unterricht als ein Impuls zum Sprachvergleich eingesetzt werden oder auch als ein Vokabel-

<sup>3</sup> Das niederländische Substantiv steht im Plural, allerdings steht hier die Wortbedeutung im Vordergrund.

heft geführt werden. Die Gestaltungsmöglichkeiten sind vielfältig und hängen natürlich von den Sprachlernbiographien der Schüler\*innen in einer Klasse ab. Im oben skizzierten Projekt wurde es in der erwähnten 7. Klasse in folgender Form eingesetzt<sup>4</sup>:

Mehrsprachiges Wörterbuch

Italienisch	Französisch / Latein	Englisch	Deutsch	Weitere Sprachen
pesce	poisson	fish	Fisch	16 081
Italiano	Italien	italien	Italiener	
différent	différent	different	anders	1987 d 10/10/28
culture	culture	<del>culture</del> kultur	Kultur	Kultura
possibilità	possibilité	possibility	Möglichkeit	
Présentation	présentation	presentation	Präsentation	
nouveau	nouveau/nouveaux	new	neu	118 neue
ami	ami (m) / amie (f)	friend	Freundin	
organisation	organisation	organization	Organisation	
faire	faire	do (to) do	machen	
sport	sport	Sports	Sport	2011/12

Abb. 2: Das persönliche mehrsprachige Wörterbuch von Jakob (Pseudonym) (ebd., 485)

Dieser Eintrag wurde von einem Schüler mit der Herkunftssprache Tamilisch vorgenommen. In der Stunde haben zwei Schülerinnen mit den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch die Wörter für „Fisch“ ergänzt, so dass auch die Ähnlichkeit zwischen slawischen Sprachen deutlich wurde. Auch können (im Rahmen eines solchen Wörterbuchs) verschiedene Schriftsysteme verglichen werden. So wurden die Sechst- und Siebtklässler im oben angesprochenen Fragebogen II u.a. gefragt, was sie noch gerne über Sprachen erfahren würden. Eine Schülerin aus der siebten Klasse schreibt: „Ach ja, das wollte ich schon immer wissen: Warum haben die Russen und Polen und Chinesen und so eigenen Schriftzeichen? Alle anderen Sprachen haben einheitliche Buchstaben, nur die sondern sich so ab ...“ (ebd., 509). Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Schriftsystemen („writing systems in the world“) drängt sich bei dieser Stellungnahme regelrecht auf, denn die Schülerin ist in der Klasse des Schülers mit Tamilisch als Herkunftssprache, in der, wie erwähnt, auch Polnisch und Russisch (viermal) vertreten sind. Insbesondere auf der Ebene von Einstellungen und Haltungen könnte dies äußerst

<sup>4</sup> Das Wörterbuch wurde im Englischunterricht eingesetzt. Im Unterricht der zweiten Fremdsprache teilt sich die Klasse in zwei Gruppen; daher diese Angabe in der zweiten Spalte.

fruchtbar sein. Denn die Formulierung der Schülerin: „Alle anderen Sprachen haben *einheitliche* Buchstaben, nur die *sondern sich so ab* ...“ (Hervorheb. StM) lässt ein Bild von lateinischer Schrift und einem alphabetischen Schriftsystem als dem ‚Normalfall‘ erkennen, von dem andere Sprachen abweichen bzw. sich „absondern“ (s.o.), was insbesondere durch einen Austausch mit ihren Klassenkamerad\*innen, also mit Personen aus ihrem unmittelbaren Umfeld, sicherlich relativiert werden könnte. Hierzu hat der Schweizer Basil Schader (2004, 309ff.) einen Unterrichtsvorschlag dargelegt. Es muss zuvor allerdings geklärt werden, ob die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund die Schrift ihrer Herkunftssprache beherrschen, um z.B. Bloßstellungen zu vermeiden, worauf auch Schader (2004, 310) hinweist.

### 3 Abschließende Überlegungen

Auch wenn sich an der Tatsache, dass es sich beim „Schatz‘ der Lernenden“ und bei „ihr[em] Bedarf“ (Decke-Cornill ebd.) in der Regel nicht um dieselben Sprachen handelt, nichts geändert hat, liegen mittlerweile mehrsprachigkeitsdidaktische Konzeptionen und Unterrichtsvorschläge vor, die dennoch den Versuch machen, herkunftsbedingte und schulische Mehrsprachigkeit einander anzunähern. Dies ist auch in Bezug auf romanische Fremdsprachen der Fall, die häufiger nicht als erste Fremdsprache gelernt werden (s. zum Beispiel die Materialien der Prodaz-Projektgruppe<sup>5</sup> oder den Vorschlag von Reimann & Siems (2015), die Sprachen Türkisch und Spanisch über Sprachmittlungsaufgaben im Unterricht zusammenzuführen). Die oben skizzierten Ausschnitte aus der erwähnten Studie deuten an, dass es sich u.a. auf der Ebene von (Lern-)Strategien und auch von Schülerinteressen lohnt, diese Bemühungen fortzusetzen. *Language awareness* und *language learning awareness*, sowohl im Sinne der Verfügbarkeit von beispielsweise Strategien als auch im Sinne einer affektiven Öffnung für andere Sprachen und ihre Sprecher\*innen, können hierbei sicherlich eine Brückenfunktion zwischen verschiedenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen übernehmen.

### Literatur

- Baumert, B. (erscheint): Einleitung. In: B. Baumert (Hrsg.): Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Candelier, M. (2018): Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als fächerübergreifender Begegnungsort im Curriculum – Zur Relevanz im deutschen Bildungskontext. In: Reimann, D. & Mello-Pfeifer, S. (Hrsg.): Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr. Francke Attempto, 341-354.

---

<sup>5</sup> [https://www.uni-due.de/prodaz/unterrichtsentwerfe\\_sek\\_1\\_2\\_bk.php](https://www.uni-due.de/prodaz/unterrichtsentwerfe_sek_1_2_bk.php) (01.03.2018).

- Decke-Cornill, H. (2001): Pluralität und sprachliche Bildung. In: D. Abendroth-Timmer & G. Bach (Hrsg.): Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt. Tübingen: Narr, 177-190.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Horner, M.; Jones, C.; Marks, J.; Wooder, A.; Dennis, P.; Greive, B. & Kaminski, C. (2015): Green Line 2. Stuttgart: Klett.
- Korff, N. (2012): Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In: R. Benkmann; S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Immenhausen: Prolog, 138-157.
- Luchtenberg, S. (1992): Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung. In: Interkulturell 3 (4), 64-87.
- Meißner, F.-J. (2010): Interkomprehensionsforschung. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett/Kallmeyer, 381-386.
- Morkötter, S. (2016): Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension. Tübingen: Narr.
- Reimann, D. & Siems, M. (2015): Herkunftssprachen im Spanischunterricht. Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 51(15), 33-43.
- Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

## **6 Inklusion in der Praxis – Konkrete Unterrichtsbeispiele im inklusiven Kontext**



*Janieta Bartz und Pauline Sabine Wiegand*

## **Die Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements durch Anwendung des Universal Design for Learning in der Fachdidaktik Kath. Theologie**

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 wurde ein Grundstein für inklusive Lehr-/Lernformate an deutschen Schulen und Hochschulen gesetzt. Derzeit fehlt es oft an Lehrmethoden, die einer vielfältigen Lerngruppe so gerecht werden, dass jede und jeder Lernende die Förderung und Unterstützung bekommt, die sie oder er braucht, um am Lehr-/Lernprozess partizipieren zu können. An Schulen erfordert eine Orientierung an der Diversität der Lernenden eine besondere Unterrichtsplanung und -analyse, die hier am Beispiel der Erzählung der Sterndeuter für das Fach Kath. Religionslehre unter Anwendung des Universal Design for Learning (UDL) im Unterricht einer inklusiven Grundschule in NRW vorgestellt wird. Abschließend erfolgt eine Reflektion hinsichtlich der Chancen und Schwierigkeiten, die eine Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernformate für einen diversitätssensiblen Unterricht anhand des UDL mit sich bringt.

### **1 Das UDL als methodische Grundlage für die Planung inklusiven Unterrichts**

Das Konzept des Universal Design for Learning stammt aus dem amerikanischen Raum und bietet Orientierung für eine diversitätssensible Unterrichtsplanung und -durchführung (vgl. Hall/Meyer/Rose 2012). Der Kerngedanke ist hierbei, eine barrierearme Lernumgebung zu gestalten, welche vielfältige Lernstrategien und -niveaus beinhaltet (vgl. Wember & Melle 2018). Es geht also um Lehr-/Lernarrangements, bei denen Lehrende proaktiv mit Lernbarrieren umgehen und nicht erst reagieren müssen, wenn Probleme beim Lernen auftreten (vgl. Michna, Melle & Wember 2016). Ein proaktiver Umgang mit unterschiedlichen Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern operationalisiert sich in drei Grundprinzipien des UDL: 1. Das Gestalten verschiedener Wahlmöglichkeiten bei der Erarbeitung von Aufgaben, gemeinsam mit 2. dem Anbieten aktiver Lern- und Ausdrucksmöglichkeiten sowie 3. dem Ermöglichen motivierten Lernens. Die

konkrete Anwendung der Prinzipien ist anhand von Checklisten zu bewältigen, welche viele Strategien für die konkrete unterrichtliche Umsetzung bereithalten. So lässt sich jeder fachliche Unterricht im Sinne des UDL anpassen. Für religionsdidaktische Lehr-/Lernprozesse können die Prinzipien des UDL beispielsweise wie folgt zum Einsatz kommen:

Das Prinzip der multiplen Repräsentationsformen (1) entspricht der Vielschichtigkeit vieler theologischer – auch alltags-, kinder- und jugendtheologischer – Fragen oder der Polyphonie biblischer Texte, die es ermöglicht, unterschiedliche Foki zu setzen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, generell unterschiedliche Ausgaben der Bibel (z.B. Leichte Sprache, Elberfelder- oder Einheitsübersetzung, Kinderbibeln etc.) bzw. Fachinformationen in verschiedenen Darstellungsformen (Text-, Video- und/oder Hörfassung) zur Auswahl zu stellen, sodass die Schüler\*innen einen für sie passenden leichten oder schwierigen Zugang wählen können.

Der Fokus auf vielfältige Lern- und Ausdrucksformen (2) unterstützt den Zugang zu unterschiedlichen Möglichkeiten religionsdidaktischer Zugänge, im Spannungsfeld von Kognition, Performation und Konfession. Das Prinzip lädt somit die Schüler\*innen ein, für sie adäquate Lernwege und Ausdrucksformen zu finden und zu erproben: Bibliodrama, Bibliolog, Fotostorys, Rollenspiel, Stations- oder Projektarbeit, Schreibgespräche, Forschendes Lernen etc.

Bei dem dritten Prinzip Engagement (3) wird das Augenmerk nun auf die dienende – diakonische – Funktion des Religionsunterrichts gerichtet: Die Schüler\*innen können in Auseinandersetzung mit Immanenz und Transzendenz eine (religiöse) Identität entwickeln. Dies setzt voraus, dass Lernende bereit sind, sich auf den religiösen Lernprozess einzulassen. Das kann durch interessegeleitetes Arbeiten und die bewusste Einbindung der Persönlichkeit aller Schüler\*innen im Kontext der Begleitung durch die Lehrer\*innen sowie der Reflexion der Lernergebnisse gewährleistet werden.

## 2 Das UDL anhand eines Beispiels im Religionsunterricht

Im Rahmen des Forschungsprojektes Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung (DoProfiL), welches von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, erfolgt eine religionsdidaktisch orientierte Erprobung des UDL im schulischen Kontext. Das UDL findet seinen Einsatz in einer Einheit des Religionsunterrichts einer dritten und vierten Klasse einer inklusiven Grundschule in NRW. Es handelt sich hierbei um eine heterogene Lerngruppe mit 21 Schülerinnen und Schülern, die sich im Rahmen von sieben Unterrichtseinheiten mit der Perikope in Mt 2,1-12 auseinandersetzen. Die Kinder dieser Klassen weisen unterschiedliche Lernstufen,



-niveaus und -voraussetzungen mit Blick auf Kognition, Sprache, Kultur und Religion auf.

Im Kern geht es bei der Unterrichtsreihe, welche in der katholischen Grundschule im Januar 2018 durchgeführt wurde, um die Suche der Sterne deuter nach und ihre Begegnung mit dem neugeborenen Jesuskind. Als alltagsbezogener Zugang dient eine Reflexion über das Dreikönigsfest, mit dem sich die Kinder im Spannungsfeld von allgemeinem christlichen Brauchtum und persönlicher Auseinandersetzung mit Glaubensfragen auseinandersetzen. Der Aufbau der Unterrichtsreihe erstreckt sich über sieben Unterrichtseinheiten, welche beim unterschiedlichen Vorwissen und bei Anfragen der Kinder zum Dreikönigsfest beginnen, zu Reflexionen über die Perikope und den damit verbundenen heutigen Bräuchen anregen und zu einem Nachdenken über heutige Möglichkeiten von Gottesnähe und Hintergründe des Dreikönigsfestes führen sollen.

Die Darstellung der im Unterricht verwendeten Informationen erfolgt in schülerorientiertem Format. Die Erzählung über die Sterne deuter wird in verschiedenen, insbesondere kindgerechten Bibelausgaben präsentiert und besprochen. Ergänzend hierzu arbeiten die Kinder mit einem Bodenbild, anhand dessen die Erzählung der Sterne deuter nachempfunden werden kann sowie mit weiterem Material zu diesem Thema. Die Unterrichtsreihe ist projektorientiert nach dem Prinzip des Forschenden Lernens ausgerichtet. Dies erfordert eine verständliche Gestaltung von Arbeitsaufträgen, bei denen die Schüler\*innen nicht nur auf Informationen in Textform mit bebilderten unterstützenden Grafiken arbeiten, sondern auch auditive sowie audio-visuelle Medien nutzen können. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden neben Pflicht- auch sog. Wahlaufgaben bearbeiten dürfen, die unterschiedlich ausgestaltet sind (s. Abb. 1 und Abb. 2). Bei diesem Aufgabenformat reflektieren die Kinder ihre persönliche Gottesnähe und haben unterschiedliche Ausdrucksformen: Im Rahmen der Pflichtaufgabe geht es um Verschriftlichung der Gedanken. Bei den Wahlaufgaben ist eine kreative Bearbeitung des Themas möglich, indem man sich mit dem Thema sowohl rational als auch emotional auseinandersetzen kann.




Material	
<b>Pflichtaufgabe</b> AA: Schreibe auf, wie du Gott nahe sein kannst. Vergleiche mit deinem Partner.	
	
<i>Abb.: Stern aus gelber Puppe.</i>	
<b>Wahlaufgabe 1</b> Gab es schon mal eine Situation, in der du Gott nah warst? Schreibe oder male sie auf.	
	
 Überlege: Was kann dir dabei helfen Gott nah zu sein?	

Abb. 1: Pflicht- und Wahlaufgaben

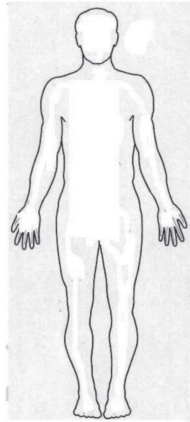
Wahlaufgabe 2	
Hattest du schon mal das Gefühl Gott nah zu sein? Zeichne deine Gefühle mit Farben in den Menschen.	
<b>„Gott nah sein“ - meine Gefühle</b>	
	

Abb. 2: Wahlaufgabe

Die Unterrichtseinheiten sind von einer gemeinsam gestalteten Einleitung und einer abschließenden Reflexion über die Lernergebnisse gerahmt. Während dazwischen liegenden Arbeitsphasen haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, an unterschiedlichen Stationen die Erzählung auf unterschiedliche Weise zu reflektieren: Beim Erzähltheater (Kamishibai) berichtet man von der Lieblingsstelle der biblischen Erzählung, bei einer weiteren Station lassen sich die Gaben Weihrauch, Gold und Myrrhe mithilfe von Lupen genauer beobachten, an einer anderen Station kann man ein eigenes Gebet zur Gottesnähe verfassen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, mit einem Sternsingerspiel die bisherigen Kenntnisse zu vertiefen oder über den Bezug zum heutigen Leben zu diskutieren.

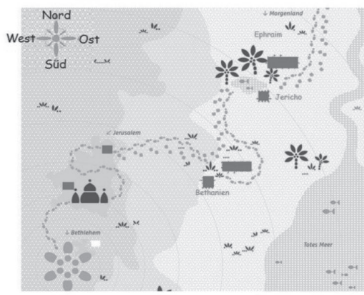


Wahlaufgabe 3	
	
Die Sterndeuter waren bei Herodes in Jerusalem.	
1. Finde auf der Landkarte <b>Jerusalem</b> und <b>Bethlehem</b> und <b>kreise die Städte</b> ein. 2. Lies den <b>Infotext</b> , wie man Sterne als Wegweiser nutzen kann. 3. Wie muss der Stern unten stehen, damit die <b>Sterndeuter nach Bethlehem</b> finden? Kreuze an.	
Ausgangslage bei den Sterndeutern in Jerusalem: 	
	
Tipp: Überprüfe mit dem Selbstkontrollbogen.	

Abb. 3: Aufgabe mit Lösungsblatt

Um ein interessengeleitetes und selbstständiges Lernen zu ermöglichen, können die Schülerinnen und Schüler auf Lösungsblätter zugreifen und sich dabei selbst einordnen (vgl. Abb. 3). Anhand der Abbildung können sich interessierte Schüler\*innen einen adäquaten geografischen Überblick über die Wege der Sterndeuter machen und auf Richtigkeit anhand eines Lösungsblattes überprüfen.

Die Lernergebnisse werden von den Kindern regelmäßig in einem Forschungstagebuch dokumentiert. Dies beinhaltet nicht nur fachliche Erkenntnisse, sondern dokumentiert auch die Arbeitsform (Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit) und eine Einschätzung der Lernenden zur Arbeitsweise (gut – mittel – nicht gut, s. Abb. 4).

### 3 Beobachtungen und Reflexion zum Einsatz des UDL im Religionsunterricht

Logbuch							
Datum	So habe ich heute gearbeitet:			Das habe ich heute gelernt:	So hat es geklappt:		
12.1.18	X	X		Ich habe die Geschichte von Jesus gelernt	X		
16.01.18		X		Ich habe die Geschenke der Heiligen drei Könige gelernt. <i>bedeutung</i>	X		
23.01.18		X		Ich habe die bedeutungen der Namen von den Heiligen drei Königen gelernt	X		
5.02.18	X			Ich habe Weihrauch, Myrrhe und Gold abgemalt.	X		

Abb. 4: Forschungstagebuch

Das UDL will ein vielfältiges, eigenständiges sowie motiviertes Lernen in heterogenen Gruppen unterstützen. Es bietet anhand der drei Prinzipien Orientierung für eine diversitätssensible Unterrichtsplanung und -analyse, die im Vorfeld Lernbarrieren zu identifizieren und abzubauen versucht. Vor diesem Hintergrund birgt der Einsatz des UDL im inklusiven Unterricht einige Vorteile: Schüler\*innen können anhand des vielfältigen Lernangebotes interessengeleitet und motiviert (neue) Kenntnisse über die Erzählung der Sterndeuter erarbeiten und vertiefen. Für ihre Fragen können sie sich nicht nur peerorientiert unterstützen, sondern auch die Expertise der beratenden Lehrperson nutzen. Die Bearbeitung von Pflichtaufgaben gewährleistet einen mehr oder weniger gemeinsamen Lernstand, der den Fähigkeiten und Interessen der Schüler\*innen entsprechend ausgebaut werden kann. Wer gerne über Gefühle nachdenkt und dies illustrativ ausgestalten möchte, kann dies tun (vgl. Abb. 2), ebenso wie jemand, den die geografischen Hintergründe zu

den Sterndeutern interessieren (vgl. Abb. 3). Durch das Forschungslogbuch können Lernergebnisse dokumentiert sowie Arbeitsweise und -form von den Kindern bewertet und reflektiert werden, welches ein selbst reguliertes Lernen unterstützt. Die unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten von Arbeitsmaterialien stellen sicher, dass jedes Kind seinen Fähigkeiten und Interessen entsprechend einen individuellen Zugang zum Lernstoff erhält. Dies stellt unserer Beobachtung zufolge höhere Lernerfolge sicher – gerade im Vergleich zu einem Unterricht nach dem Prinzip der Einheitlichkeit (one size fits all). Das Arbeiten im Unterricht selbst gestaltet sich als entlastend, da die Differenzierung des Lernmaterials per se dazu führt, Lernbarrieren konstruktiv zu begegnen und nicht erst auf diese reagieren zu müssen, wenn sie vorhanden sind. Ebenso wird eine Stigmatisierung von Schüler\*innen hinsichtlich bestimmter Kategorien vermieden, da alle Kinder in einem gewissen Maß vielseitige (auditiv, visuell, haptisch, leicht, mittel, schwierig etc.) Zugänge zum Lernstoff erhalten. Auditives Material ist so gesehen nicht nur für Schüler\*innen mit einer Sehschädigung geeignet, sondern auch für jene, die Informationen schneller und besser auditiv verarbeiten. Durch die Vielfalt an Arbeitsmaterialien wird ein nachhaltiges Lernen unterstützt.

Nachteilhaft an der UDL-orientierten Unterrichtsplanung ist sicherlich ein zeitlicher Mehraufwand in der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten, Darstellungsformen und interessengeleitetem Lernen (vgl. Bartz 2018). Ebenso muss sichergestellt werden, dass vielseitige methodische Zugänge und selbst gesteuertes bzw. interessengeleitetes und motiviertes Lernen gut strukturiert im Unterricht implementiert sind. Routinen, Rituale und Regeln helfen im UDL-orientierten Unterricht, den Überblick zu behalten und gleichzeitig Lernerfolge der Schüler\*innen beobachten und einordnen zu können. Gleichzeitig sollte eine gut vorbereitete Lernumgebung dazu beitragen, dass Schüler\*innen nicht nur die Aufgaben bearbeiten, an denen sie Freude und Motivation erleben, sondern auch dazu befähigt werden (in unserem Beispiel durch Pflicht- und Wahlaufgaben), einen umfangreichen Einblick in den Lernstoff zu bekommen. Der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz sollte im Grundschulalter Priorität haben und nicht durch interessengeleitetes Lernen, welches sich möglicherweise in audio-visuellen Zugängen manifestiert, überlagert oder ersetzt werden. Das UDL ist und bleibt eine Methode, die den Unterricht für vielfältige Zugänge öffnen kann und sollte. Kritisch ist auch die Leistungsmessung und -bewertung von Aufgaben zu reflektieren. Bei einer entsprechenden Bewertung müssen differenzierte Instrumente entwickelt und transparent gemacht werden. Die Leistungen unserer Schüler\*innen werden ausschließlich im Kontext der Pflichtaufgaben anhand von diagnosegeleiteten Kompetenzmodellen gemessen und beurteilt. Schnell besteht die Gefahr, dass Lehrende vor der Herausforderung stehen, wie sie die vielfältigen Produkte und Arbeitsweisen der Lernenden beurteilen sollen. Unsere Empfehlung ist hierbei,

eine Auswahl an beurteilungswürdigen Aufgaben (in unserem Beispiel Pflichtaufgaben) zielfähig zu bewerten.

Der Einsatz des UDL erleichtert in unseren Augen einen proaktiven und konstruktiven Umgang mit Diversität im inklusiven Religionsunterricht und es lässt sich mit aller Vorsicht ein motiviertes und zielführendes Lernen bei den beteiligten Kindern beobachten. Hinsichtlich Leistungsmessung und -bewertung gibt es noch weiteren Klärungsbedarf.

## Literatur

- Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018): Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre: Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In: S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.): Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012): An Introduction to Universal Design for Learning. Questions and Answers. In: T. E. Hall, A. Meyer & D. H. Rose (Hrsg.): Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications. New York, The Guilford Press, 1-9.
- Mace, R. L., Hardie, G. J. & Place, J. P. (1996): Accessible Environments: Towards Universal Design. Raleigh, NC: North Carolina State University, The Center for Universal Design.
- Michna, D., Melle, I. & Wember, F.-B. (2016): Gestaltung von Unterrichtsmaterialien auf Basis des Universal Design for Learning. Am Beispiel des Chemieanfängersunterrichts in der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Juventa, 286-303.
- Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht. Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.): Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

*Natascha Albersmann und Katrin Rolka*

## **Auf der Suche nach Gegenständen des gemeinsamen Lernens in der Mathematik**

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage nach dem gemeinsamen Lernen aller Lernenden in einem inklusiven Mathematikunterricht im Sekundarbereich. Um unseren Blick für die Herausforderungen zu schärfen, baten wir Studierende in einer Blitzlichtaktivität zu Beginn einer Lehrveranstaltung zur Inklusion im Mathematikunterricht den Satz „Mathematik inklusiv geht gar nicht, weil ...“ zu vervollständigen. Dabei musste die Vervollständigung nicht ihrer eigenen Meinung entsprechen und durfte die Frage nach der Nicht-Realisierbarkeit überspitzt beantworten. Auch wenn die folgenden drei Antworten in diesem Sinne keinen authentischen Meinungen entsprechen, können sie doch in ihrem Kern wahre Argumente gegen die Inklusion im Mathematikunterricht widerspiegeln.

*„Mathematik inklusiv geht gar nicht, weil ...*

- ... die Inhalte im Gleichschritt gelernt werden müssen und dieser Gleichschritt nicht für jedes Kind machbar ist!“*
- ... die Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlich sind!“*
- ... das Fach an sich keine Differenzierung zulässt und nicht alle gemeinsam an einem Thema lernen können!“*

Diese drei Antworten werden als Impulse für die folgenden Ausführungen zur Realisierung eines gemeinsamen Lernens im Mathematikunterricht im Sekundarbereich genutzt.

### **Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand**

Gemeinsames Lernen verstehen wir entsprechend den Ausführungen von Häsel-Weide (2017; nach Feuser 1989 und Freudenthal 1974) als Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Dabei geht es darum, dass nicht alle Lernenden das gleiche Ziel zur gleichen Zeit erlangen müssen (vgl. Feuser 1989), sondern dass jeder Lernende auf seiner Stufe des Verständnisses aktiv ist (vgl. Freudenthal, 1974). Somit steht bei diesem Konzept des gemeinsamen Lernens gerade entgegen der ersten Aussage die Aufhebung des Gleichschritts im Fokus. Es geht eben darum

einen Lerngegenstand zu identifizieren, der gleichzeitig auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet werden kann. Dabei wollen wir nicht, wie es die zweite Aussage impliziert, unter Niveauunterschieden lediglich Leistungsunterschiede verstehen, denn das Lehren und Lernen in inklusiven Kontexten bedarf der Berücksichtigung vielerlei Heterogenitätsfacetten, wie inhalts- und prozessbezogener Kompetenzprofile, übergreifender Zugangsweisen und Denkstile, affektiver Faktoren beispielsweise Motivation und Haltung, aber auch sonderpädagogisch attestierter Förderbedarfe (vgl. Leuders & Prediger 2016). Es ist klar, dass den aus den zahlreichen Heterogenitätsfacetten resultierenden Lernbedarfen und -potenzialen der Lernenden einer Klasse mit einer einzigen Lernaktivität nicht gleichermaßen nachgekommen werden kann.

Besondere Chancen bieten hier offene Aufgabenformaten, da sie im Sinne der natürlichen Differenzierung ein Arbeiten der Lernenden auf ihren individuellen Niveaus ermöglichen. Sie sind so flexibel, dass an ihnen unter anderem Lerninhalte und -ziele, das Anspruchsniveau sowie Zugangsweisen variiert werden können und damit mathematische Entdeckungen unterschiedlichster Qualität möglich werden“ (vgl. z.B. Häsel-Weide 2017; Leuders Prediger 2016; Nührenbörger & Verboom 2005). Beim gemeinsamen Lernen geht es jedoch nicht nur darum, dass die Lernenden auf ihrem individuellen Niveau arbeiten, sondern gleichzeitig auch darum, dass sie sich anschließend über ihre Erkenntnisse austauschen und somit – entgegen der dritten Aussage – alle Lernenden gemeinsam an einem fachlichen Gegenstand arbeiten.

Auf der Suche nach Gegenständen des gemeinsamen Lernens trifft man zunächst auf die Klarstellung Feusers (1989, 30), der „nicht das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern den zentralen Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ als gemeinsamen Gegenstand charakterisiert. Damit tangiert Feuser (1989) den Ansatz der fundamentalen Ideen, welche als stark miteinander vernetzte mathematische Konzepte – als eine Spezifizierung mathematischer Lerninhalte in fachliche Grundideen – verstanden werden können (Bruner 1970; Winter 2001). Gerade die Fokussierung auf fundamentale Ideen macht deutlich, dass jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lerngegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form dargeboten werden kann (Bruner, 1970). Bruner (1970) bezieht sich hierbei auf das Spiralprinzip, das die fundamentalen Ideen auf verschiedenen kognitiven und sprachlichen Niveaus bis hin zu abstrakten formalisierten Darstellungen immer wieder aufgreift. Die in diesem Diskussionskontext von Winter (2001) formulierten fundamentalen Ideen der Grundschule (z.B. Stellenwertdarstellung, Symmetrie, Algorithmus, Messung, Funktion) lassen sich dem Grundgedanken des Spiralprinzips folgend anhand unterschiedlicher mathematischer Fragestellungen und auf verschiedenen Niveaus im Laufe der Schulzeit immer wieder aufgreifen und auch in den mathematischen Inhalten des Sekund-

arbereichs verorten. Die fundamentalen Ideen bieten einen weiteren Schritt hin zur Spezifizierung zentraler mathematischer Strukturen, die in ihrem Kern analog zu verstehen sind. Diesen fachlichen Kern verstehen wir als gemeinsamen Gegenstand, der die Parallelisierung der Lerninhalte verschiedener Niveaus ermöglicht und um den herum das gemeinsame Lernen strukturiert werden kann.

## **Zahlen an der Stellentafel verändern**

In der natürlich differenzierenden Lernumgebung „Dezimalzahlen an der Stellentafel verändern“ von Hirt (2007, Hirt & Wälti 2010) geht es in einer Aufgabe um das Verändern durch Wegnehmen, Hinzufügen und Verschieben von Plättchen an beliebigen Stellen einer gegebenen Zahl. Die abgeänderte Formulierung der Aufgabenstellung für den inklusiven Kontext findet sich in Abbildung 1. Zunächst wird die Offenheit der Aufgabe durch gestufte Impulse (vgl. Hußmann & Prediger 2007) in ihrer methodischen Komplexität reduziert. Die Lernprozessschritte erfahren damit eine explizite Sequenzierung in die inhaltsbezogenen Lernstufen:

- Vorstellungen zu Stellenwerten, insbesondere Bündelungsprinzip von natürlichen Zahlen und Dezimalzahlen (Welche Zahl erhältst du?)
- Verändern und Vergleichen von Zahlen (Wie hat sich die Zahl verändert?)
- Entwicklung einer systematischen Vorgehensweise (Wie viele Zahlen kannst du finden?)
- Begründung der Vollständigkeit durch Erörtern der Systematik/kombinatorischen Vorgehensweise (Wie kannst du sicher sein, dass du alle gefunden hast?)

Eine weitere inhaltliche Differenzierung der Lernaktivität erfolgt durch eine Parallelisierung der Lerninhalte von natürlichen Zahlen und Dezimalzahlen. Die Lernenden können damit auf zwei Anforderungsniveaus parallel an strukturanalogen Aufgaben arbeiten (vgl. Nührenbörger 2010; Nührenbörger & Verboom 2005). Neben der ikonischen und symbolischen Darstellung der Zahlenwerte können die Lernenden die Stellentafel im Sinne einer Differenzierung der Anschauungs- und Arbeitsmittel auch enaktiv nutzen und die Zahlen, wie es die Aufgabenstellung schon impliziert, durch Plättchen legen.



**Natürliche Zahlen an der Stellentafel verändern**

Bearbeite die folgenden Aufgaben der Reihe nach mit der Zahl in der Stellentafel.



Nimm immer ein Plättchen von der Startzahl weg.

- Welche Zahl erhältst du? Wie hat sich die Zahl verändert?
- Welche Zahlen kannst du so noch bilden?
- Finde alle Zahlen, die du so bilden kannst.
- Wie kannst du sicher sein, dass du alle gefunden hast?

H	Z	E	So heißt die Zahl:	So hat sich die Zahl verändert:
○○	○○○○○ ○○○○	○		

**Dezimalzahlen an der Stellentafel verändern**

Bearbeite die folgenden Aufgaben der Reihe nach mit der Zahl in der Stellentafel.



Nimm immer ein Plättchen von der Startzahl weg.

- Welche Zahl erhältst du? Wie hat sich die Zahl verändert?
- Welche Zahlen kannst du so noch bilden?
- Finde alle Zahlen, die du so bilden kannst.
- Wie kannst du sicher sein, dass du alle gefunden hast?


H	Z	E	z	h	t	So heißt die Zahl:	So hat sich die Zahl verändert:
○○	○○○○○ ○○○○	○	○○○○○ ○○○○	○			

**Abb. 1:** Aktivität „Natürliche Zahlen bzw. Dezimalzahlen an der Stellentafel verändern“ (in Anlehnung an Hirt 2007, Hirt & Wälti, 2010)

Der fachliche Kern – die dekadische Bündelung der natürlichen Zahlen und der Dezimalzahlen – bildet gleichzeitig auch die Basis für den Austausch der Lernenden. Dabei wird die mathematische Struktur durch die Analogie der Aufgabe hervorgehoben (Häsel-Weide 2017).

Die Zahlenwerte, mit denen gearbeitet wird, entsprechen sich so weit wie möglich (hier 291 und 291,91). Denkbar ist das fachliche Anspruchsniveau über die gegebenen Zahlenwerte weiter herabzusetzen und die 10er-Bündelung an der Stelle der Zehner bzw. Zehntel herauszunehmen. Genau der Bündelungseffekt steht aber im Zentrum des fachlichen Kerns, so dass diese Adaption den gemeinsamen Gegenstand, wie er hier adressiert wird, aufheben würde.

Entsprechend der Originalaufgabe kann die Aktivität zusätzlich insgesamt in vier in ihrem Anforderungsniveau komplexer werdenden Varianten bearbeitet werden. Neben dem Auftrag „Nimm immer ein Plättchen von der Startzahl weg“ kann die Aufgabenstellung durch das Hinzufügen oder das Verschieben eines oder auch zweier Plättchen erweitert werden (vgl. Hirt 2007, Hirt & Wälti 2010).



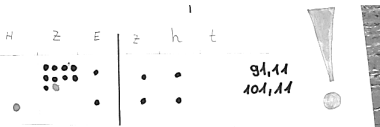
- Erklärt euch gegenseitig eure Lösungen.
- Vergleicht eure Bearbeitungen:
  - Was ist gleich? Was ist anders?
  - Was ist euch bei der Aufgabenbearbeitung ganz besonders aufgefallen? Erklärt an einem Beispiel.
  - Habt ihr alle Zahlen gefunden? Wenn ja, wie könnt ihr sicher sein? Begründet eure Antwort.
- Stellt eure Gruppenergebnisse auf dem Plakat dar.

Abb. 2: Aufgabenstellung für den gemeinsamen Austausch (eigene Darstellung)

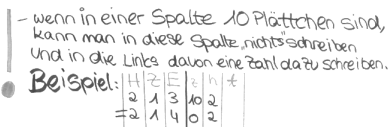
Nach der individuellen Bearbeitung der Lernaktivität erfolgt ein fachbezogener Austausch über Entdeckungen und Vorgehensweisen durch Vorstellen, Erklären, Nachfragen und Vergleichen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Arbeitsergebnisse (Abb. 2). Im Austausch miteinander besteht im Sinne Freudenthals für Lernende die Chance die Fortsetzbarkeit des Stellenwertprinzips von den natürlichen Zahlen hin zu den Dezimalzahlen zu erkennen und die 10er-Bündelungen durch verändern der gegebenen Zahlen zu reflektieren (siehe Abb. 3).

Was ist euch bei der Aufgabenbearbeitung ganz besonders aufgefallen?

Erklärt an einem Beispiel.



Wenn man 9 (Zehner) hat und ein Plättchen dazu legt, sind es nicht 10 (Zehner), sondern 0 (Zehner) und 1 (Hundert)



Beispiel: 

H	Z	E	h	t
2	1	3	10	2
2	1	4	0	2

Abb. 3: Arbeitsergebnisse einer 6. inklusiven Klasse eines Gymnasiums (eigene Darstellung)

Die Lernenden erhalten in dieser Lernaktivität somit „nicht nur die Gelegenheit ihre individuellen Lernmöglichkeiten auszuschöpfen, mathematisches Wis-

sen aktiv-entdeckend auf- und auszubauen, sondern auch die Möglichkeit der reflexiven Vor- und Rückschau auf eigene und andere Lernprozesse und damit eine tiefergehende Einsicht in mathematische Grundstrukturen“ (Nührenböcker & Verboom, 2005, 19).

## Fazit

Momente des gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand sind umso einfacher zu arrangieren, je weniger die Lernstände auseinandergehen (vgl. Leuders & Prediger 2016). Für inklusive Lernaktivitäten an einem gemeinsamen Gegenstand gibt es für den Sekundarbereich bereits konkrete Umsetzungsmöglichkeiten. Nennen lassen sich hier beispielsweise für die fundamentale Idee „Messung“ die Aktivität „Quader bauen“, welche im Kern die ganzzahlige multiplikative Zerlegung von Quadern und Rechtecken thematisiert (Rolka & Albersmann 2019; angelehnt an Prediger 2009) oder für die Idee „Funktion“ in einer Kontrastierung linearer und exponentieller Zusammenhänge ein Beispiel zum Zinswachstum (Leuders & Prediger 2016, 103). Für die Idee „Stellenwertverständnis“ lassen sich – wie in der hier beschriebenen Lernaktivität ausgeführt – die dekadischen Analogien von natürlichen Zahlen und Dezimalzahlen nennen, welche neben dem Arbeiten an der Stellentafel auch durch das Hineinzoomen am Zahlenstrahl verdeutlicht werden können (vgl. Häsel-Weide 2017).

Sind die Lernstände allerdings so weit auseinander, dass kein gemeinsamer Gegenstand im Sinne eines fachlichen Kerns identifiziert werden kann, dann können stattdessen gemeinsame außermathematische Kontexte, wie beispielsweise das Kontextthema Wasser (vgl. Leuders & Prediger 2016), für gemeinsame Lernsituationen genutzt werden. Auch innermathematische Kontexte bieten sich für das gemeinsame Lernen an. Als innermathematischer Kontext kann beispielsweise das übergreifende Thema „Dreiecke“ genannt werden. An Dreiecken können unterschiedliche fachliche Aspekte, von Benennung und Charakterisierung (curricular Klasse 6), Konstruktionen und Begründungsaufgaben mit Winkelsätzen und Kongruenzen (curricular Klasse 7/8) bis hin zum Satz des Pythagoras und die Definition von Sinus, Kosinus und Tangens (curricular Klasse 9) thematisiert werden. Klar herauszustellen ist allerdings, dass in diesen Fällen der inhaltliche Austausch der Lernenden nicht an einem gemeinsamen fachlichen Kern erfolgt, sondern sich vielmehr um verschiedene fachliche Prinzipien dreht.

Auch wenn das gemeinsame Lernen an einem gemeinsamen fachlichen Kern nicht durchweg realisierbar ist, lässt sich die Diskussion um die Möglichkeiten für den inklusiven Mathematikunterricht des Sekundarbereichs mit folgenden Ergänzungen aus der zu Beginn erwähnten Aktivität zusammenfassen:

*„Mathematik inklusiv geht perfekt, weil ....!“*

... *es ein offenes Fach mit vielfältigen Zugängen, Lösungswegen und Darstellungsweisen ist.*“

... *man die Aufgaben in ihrem Anspruchsniveau variieren kann.*“

... *die Schülerinnen und Schüler individuelle mathematische Entdeckungen machen und ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend miteinander arbeiten können.*“

Insbesondere ist mit Blick auf die Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts zu berücksichtigen, dass Mathematiklernen nicht stets und 100% „gemeinsam“ erfolgen kann und muss, sondern dass es vielmehr als eine Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernphasen (vgl. Leuders & Prediger 2016), als eine Balance zwischen der Vielfalt der Einzelnen und der Gemeinsamkeit Aller (vgl. Nührenbörger & Verboom, 2005) zu verstehen ist.

## Literatur

- Bruner, J. S. (1970): Der Prozess der Erziehung. Berlin: Berlin-Verlag.
- Feuser, A. G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1), 4-48.
- Freudenthal, H. (1974): Die Stufen im Lernprozess und die heterogene Lerngruppe im Hinblick auf die Middenschool. In: Neue Sammlung 14, 161-172.
- Häsel-Weide, U. (2017): Inklusiven Mathematikunterricht gestalten. Anforderungen an die Lehrerbildung. In: J. Leuders, T. Leuders, S. Ruwisch & S. Prediger (Hrsg.): Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Spektrum, 17-29.
- Hirt, U. (2007): Von den Lernenden aus geht's besser – Dezimalzahlen an der Stellentafel in einer natürlich differenzierenden Lernumgebung. In: Praxis der Mathematik in der Schule 49, 9-14.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2006): Dezimalzahlen an der Stellentafel verändern. In: E. Hengartner, U. Hirt & B. Wälti (Hrsg.): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Zürich: Klett und Balmer, 87-89.
- Hußmann, S. & Prediger, S. (2007): Mit Unterschieden rechnen – Differenzieren und Individualisieren. In: Praxis der Mathematik in der Schule 17, 2-9.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2016): Flexibel differenzieren und fokussiert fördern im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nührenbörger, M. & Verboom, L. (2005): Modul G8: Eigenständig lernen – Gemeinsam lernen. Basispapier zum Modul G8 des BLK-Programms „Sinus-Grundschule“. Online unter: [http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material\\_aus\\_STG/Mathe-Module/Mathe8.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/Mathe-Module/Mathe8.pdf) (Abrufdatum: 27.08.2018).
- Prediger, S. (2009): Quader bauen aus 24 Würfeln – Kinder auf dem Weg zur Volumenformel. MNU-PRIMAR 1, 8-12.
- Rolka, K. & Albersmann, N. (2019): Lernen am gemeinsamen Gegenstand – Die Aktivität „Quader bauen“ für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. MNU. Zugefügt zur Veröffentlichung.
- Winter, H. (2001): Fundamentale Ideen in der Grundschule. Online unter: <http://www.schulabakus.de/Wechselspiele/winter-ideen.html> (Abrufdatum: 27.08.2018)

*Uta Häsel-Weide*

## **Lernumgebungen für den inklusiven Mathematikunterricht zwischen reichhaltiger Offenheit und fokussierter Förderung**

In einem inklusiven Mathematikunterricht ist es bedeutsam, dass alle Kinder in ihrer jeweiligen Individualität anerkannt werden und der Unterricht ihnen Raum bietet, in dem sie sich auf persönlich bedeutsamen Lernwegen und in gemeinsamen Aktivitäten mit anderen entwickeln können. Entsprechend nehmen Lernumgebungen bei der Gestaltung des inklusiven Mathematikunterrichts eine wichtige Rolle ein.

Mit dem Begriff *Lernumgebung* wird im Mathematikunterricht nicht die räumliche Gestaltung des Klassenraums beschrieben, sondern die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts mit substantiellen Aufgabenformaten. In Erweiterung des Begriffs der Aufgabe bzw. des substantiellen Aufgabenformats nimmt der Begriff der Lernumgebung die damit verbundene Konkretisierung im Unterricht in den Blick (vgl. Wollring, 2007) und fokussiert zudem darauf, dass Lernen stets in einem sozialen Umfeld stattfindet, welches zentral von den Interaktionen zwischen den Lernenden untereinander und mit der Lehrkraft geprägt ist.

### **1 Grundzüge inklusiven Mathematikunterrichts**

Mathematik lernt man nicht allein, sondern gemeinsam mit anderen. Um Mathematik zu treiben, ein mathematisches Verständnis aufzubauen und fundamental neue Einsichten zu gewinnen, braucht es den Austausch mit anderen, die Anregung durch neue, fremde Ideen und den gemeinsamen Diskurs. Aus dem Fach heraus gedacht wird somit das betont, was Feuser (1989) aus pädagogisch-didaktischen Überlegungen heraus als Grundprinzip des inklusiven Unterrichts formuliert, nämlich die Bedeutung des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand. Dabei stellen sich jedoch zwei Fragen: (1) Was ist im Mathematikunterricht unter einem gemeinsamen Gegenstand zu verstehen? (2) Wie kann der Unterricht so gestaltet werden, dass einerseits ein Lernen aller Kinder „in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau“ (Feuser, 1989, 22) möglich ist und andererseits Raum für individualisierte Lernwege bereit gestellt wird?

### **1.1 Kernideen des gemeinsamen Lernens als gemeinsamer Gegenstand**

Feuser selbst beschreibt den Gegenstand nicht als etwas zentral Fassbares, sondern als die gemeinsame Idee, die hinter den sichtbaren Dingen steht (vgl. 1989, 32). Die Mathematik kennt die fundamentalen Ideen (auch fachliche Kernideen genannt), an denen der Mathematikunterricht ausgerichtet ist. Diese weisen die mathematischen Inhalte aus, die grundlegend sind, aufeinander aufbauen und immer wiederkehrend von unterschiedlichen Niveaus aus verstanden und weitergeführt werden können. Dazu gehören für den Bereich der Arithmetik beispielsweise die Ideen (1) Zahlenreihe, (2) Rechnen, Rechengesetze und -vorteile, (3) Zehnersystem, (4) Rechenverfahren, (5) arithmetische Gesetzmäßigkeiten und Muster sowie (6) Zahlen in der Umwelt und (7) Übersetzungen in die Zahlensprache (vgl. Wittmann, 1995).

Wird beispielsweise die Rechenoperation Multiplikation im 2. Schuljahr erarbeitet, deuten die Kinder multiplikative Situationen in der Umwelt und in didaktischen Materialien, erarbeiten Aufgaben des Einmaleins und erkennen und nutzen Zusammenhänge zwischen multiplikativen Situationen und symbolisch notierten Aufgaben. Angeknüpft wird an Verdopplungsaufgaben, an das Gruppieren von Mengen in Bündel gleicher Mächtigkeit sowie dem strukturierten Erfassen dieser z.B. über die fortgesetzte Addition und das strukturierte Zählen. Mit der Beherrschung des Einmaleins ist die Operation Multiplikation keineswegs abgeschlossen, sondern die Kinder zerlegen „große“ Aufgaben wie z.B.  $14 \cdot 19$  unter Ausnutzung der Rechengesetze in Teilaufgaben und Bestimmen aus den Teilprodukten das Produkt der Aufgabe. Die Multiplikation wird somit im Sinne des Spiralprinzips auf mehreren Ebenen erarbeitet, erweitert und vernetzt (vgl. Wittmann, 1997).

Aus fachlicher Perspektive kann somit der gemeinsame Gegenstand so interpretiert werden, dass Kinder an der gleichen Kernidee arbeiten. Dazu müssen Lernumgebungen konzipiert werden, die unterschiedliche Level der Bearbeitung einer Idee gezielt ermöglichen.

### **1.2 Gemeinsame Ideen in unterschiedlichen Lernsituationen des Mathematikunterrichts**

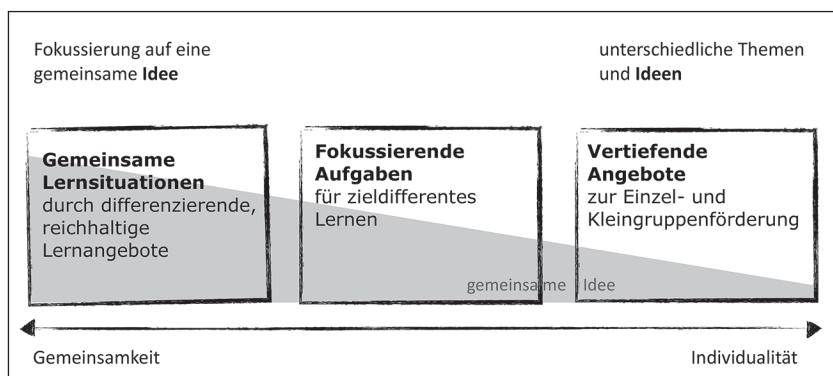
Kooperativen Lernformen wird im inklusiven Unterricht allgemein eine hohe Bedeutung zugesprochen (vgl. Werning, 2016). Lernumgebungen für gemeinsame, kooperative Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht sind so zu konzipieren, dass einerseits Kinder auf unterschiedlichen Niveaus hieran arbeiten können und andererseits zu gestalten, dass im engeren Sinne von kooperativem Lernen gesprochen werden kann (vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Dazu können offene Aufgaben eingesetzt werden, die verschiedene Lösungswege und Bearbeitungsmöglichkeiten anregen oder struktur-analoge Aufgaben, also unterschiedliche, aber von der Struktur aufeinander bezogene Aufgaben. Auch wenn

eine selbstorganisierte Interaktion und Kooperation aus der Sache heraus als Ziel anzustreben ist, kann eine Strukturierung im Sinne kooperativen Lernens eine Orientierung geben, worauf bei der Zusammenarbeit mit anderen zu achten ist (vgl. Häsel-Weide & Hintz, 2017).

Derartige gemeinsamer Lernsituationen mit differenzierten und reichhaltigen Angeboten, die dem Kerngedanken des Lernens am gemeinsamen Gegenstand entsprechen, sind nicht in beliebiger Menge herstellbar, wie Wocken (1998) ausführt. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Idee der gemeinsamen mathematischen Idee gänzlich aufgegeben werden muss. Inklusiver Unterricht ist immer geprägt von einem Spannungsfeld zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen. Vor allem eine einseitige Fokussierung auf eine Individualisierung des Lernens birgt die Gefahr, dass einige Kinder isoliert von anderen arbeiten und nicht die Möglichkeit erhalten, in der fachlichen Interaktion mit anderen zu verbalisieren, hinterfragen und reflektieren.

Neben gemeinsamen Lernsituationen mit kooperativem Lernen sind auch Situationen zu konzipieren, in denen die Kinder in gemeinsamen Einstiegen und zusammenführenden Reflexionen an die gemeinsame Idee anknüpfen und trotzdem individuell an fokussierenden Aufgaben arbeiten (vgl. Abb. 1). Dabei kann die Idee eine unterschiedliche Gestalt in den fokussierenden Aufgaben annehmen, was möglicherweise dazu führt, dass der gemeinsame Gegenstand aus der Sicht der Schüler\*innen nicht sofort zu erkennen ist, da es sich bei Vertiefungen und Fokussierung auch um eine im Sinne des Spiralprinzips deutlich auf unterschiedlichen Stufen liegende Konkretisierung handeln kann. Der Lehrkraft obliegt es hier, die gemeinsame Idee immer wieder in den gemeinsamen Phasen herauszustellen, um Kindern im Sinne einer Vor- oder Rückschau die fachlichen Zusammenhänge deutlich zu machen.

Daneben werden in einem inklusiven Unterricht immer wieder auch Lernangebote gemacht, die sowohl die gemeinsamen als auch verschiedenen Ideen in den Vordergrund stellen, z.B. um in Einzel- und Kleingruppensituationen den mathematischen Basisstoff zu lernen, zu vertiefen und zu üben.



**Abb. 1:** Gemeinsame Ideen in unterschiedlichen Lernsituationen des inklusiven Mathematikunterrichts

Insgesamt kann mit diesen Lernsituationen (vgl. Abb. 1) das Spannungsfeld zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen berücksichtigt werden und dabei die Möglichkeit einer Anknüpfung in einem gemeinsamen Einstieg und oder in einer nächsten gemeinsamen Lernsituation im Blick behalten werden. Trotzdem wird der realistischen Einschätzung Rechnung getragen, dass kooperative, gemeinsame Lernsituationen mit einem gemeinsamen Gegenstand nicht in beliebiger Menge fachdidaktisch sinnvoll herstellbar sind, aber gleichzeitig vermieden, dass Kinder als Folge von Differenzierung und Individualisierung zwar sozial und räumlich gemeinsam lernen, aber ohne dass fachlich inklusives Lernen stattfindet.

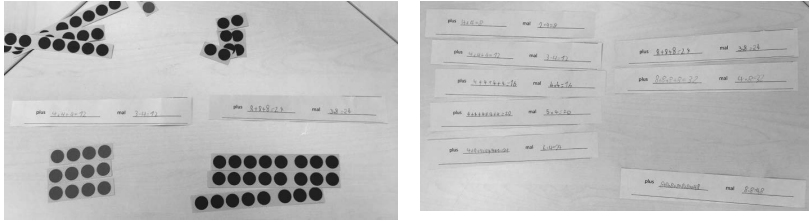
## 2 Konkretisierung: Lernumgebungen zur Multiplikation zwischen reichhaltiger Offenheit und fokussierter Förderung

### 2.1 „Punktestreifenbilder“ als reichhaltige gemeinsame Lernsituation

Im Zentrum der Lernumgebung „Punktestreifenbilder“ steht das Legen von gleichmächtigen Punktestreifen zu Feldern und deren Deutung als additive und multiplikative Zerlegung (vgl. Abb. 2). Die Lernumgebung stellt eine Schnittstelle zwischen Addition und Multiplikation dar und kann bei der Erarbeitung des Einmaleins eingesetzt werden. Das Legen von Punktestreifen, verdeutlicht die Vervielfachung von Mengen gleicher Mächtigkeit und erlaubt den Kindern beim Bestimmen der gelegten Gesamtmenge sowohl additiv als auch multiplikativ vorzugehen. Um das Erkennen von Beziehungen zwischen den Aufgaben anzuregen, empfiehlt es sich, Kindern ausgewählte Punktestreifen (z.B. 2er, 4er und 8er Streifen) zur Verfügung zu stellen, so dass beim Legen und bei der Deutung bereits



Beziehungen zwischen den Malaufgaben deutlich werden können ( $2 \cdot 4 = 4 \cdot 2$  oder  $8 \cdot 2 = 2 \cdot (4 \cdot 2)$  oder  $2 \cdot 4 + 2 \cdot 4 = 4 \cdot 4$  oder  $5 \cdot 2 + 1 \cdot 2 = 6 \cdot 2$ ). Die Beziehungen zwischen den Aufgaben können verstärkt in den Fokus rücken, wenn die notierten Aufgaben gemeinsam sortiert werden, da dem Ordnen ein inhaltliches Kriterium zugrunde gelegt werden muss (vgl. Häsel-Weide, 2016).



**Abb. 2:** Arbeitsergebnisse aus der Lernumgebung „Punktestreifenbilder“



Die Lernumgebung verfügt mit dem Legen der Punktestreifen über eine niedrige Zugangsschwelle; vielen Kindern gelingt es, diese additiv und zunehmend auch multiplikativ zu deuten. Um eine kooperative Arbeit in der Lernumgebung zu konkretisieren, bieten sich folgende Umsetzungsmöglichkeiten an:

(a) im Sinne des kooperativen Partnerarbeitssettings „Wippe“ legt ein Kind ein Punktestreifenbild und das andere deutet es additiv und/oder multiplikativ. Die Kinder arbeiten hier aufeinander bezogen und in engem Austausch. Dies erfordert im Sinne des Darstellungswechsels von den Kindern, die Handlung um das entstandene Punktestreifenbild des Partners zu deuten und dazu eine Additions- und/oder Multiplikationsaufgaben zu formulieren und zu notieren. Es ermöglicht eine gegenseitige Unterstützung bei der Deutung sowie ein mögliches Lernen am Modell und führt zu einer (positiven) Abhängigkeit vom Tempo und den Erkenntnissen des Partnerkindes.

(b) Die Kinder legen und deuten zunächst jeder für sich Punktestreifenbilder und sortieren anschließend gemeinsam die notierten Aufgaben, formulieren die Beziehungen zwischen den Aufgaben und stellen ggf. zu einzelnen notierten Aufgaben wieder Punktestreifenbilder für die Präsentation in der Klasse her. Diese Variante erlaubt in der ersten Phase ein stärker individuelles Vorgehen im Sinne einer natürlichen Differenzierung und fokussiert auf die Beziehung zwischen den Aufgaben. Das Sortieren der Aufgaben lässt Raum für Erkenntnisse in unterschiedlicher mathematischer Tiefe – von der Klassifizierung der Aufgaben von niedrigen zu hohen Summen/Produkten oder der Sortierung in Aufgaben mit 2er, 4er und 8er Streifen bis zu Erkenntnissen bezogen auf assoziative oder distributive Gesetzmäßigkeiten, die allgemein für die Multiplikation gelten. Beide Varianten können auch miteinander kombiniert werden.

## 2.2 Darstellungswechsel als wichtige Fokussierung zum Aufbau multiplikativen Verständnisses

Zur Fokussierung des Zusammenhangs zwischen Addition und Multiplikation können Kinder mit Schwierigkeiten beim Mathematiklernen im Anschluss zu- nächst ikonische Darstellungen von Punktestreifenbildern deuten. Dabei kann es sinnvoll sein, zunächst auf den Bereich des sogenannten Mini-Einmaleins zu fokussieren, welches die 25 Aufgaben von 1·1 bis 5·5 umfasst. Hier sind in einem leichter dar- und vorstellbaren Bereich wesentliche multiplikative Erkenntnisse zu gewinnen. Der Wechsel zwischen den Darstellungen (Legen mit Streifen, bildliche Darstellung der Streifen, Punktefelder, symbolische Notation als Additions- und Multiplikationsaufgabe) sollte gezielt in den Blick genommen werden, da dies einerseits grundlegend für den Aufbau von Operationsvorstellung ist und andererseits Kinder mit Schwierigkeiten beim (Mathematik)Lernen hier häufig verstärkt Verstehensdefizite entwickeln.

<p>2 Immer mehr Streifen. Finde Aufgaben.</p>  <p> <math>3 + 3 = 6</math>  <math>2 \cdot 3 = 6</math> </p> <p> <math>3 + \underline{\quad}</math>  <math>\underline{\quad}</math> </p> <p> <math>\underline{\quad}</math>  <math>\underline{\quad}</math> </p>	<p>1 Immer eine Reihe weiter. Finde die Malaufgabe.</p>  <p> <math>3 \cdot \underline{\quad} = \underline{\quad}</math>  <math>\underline{\quad}</math> </p> <p> <math>\underline{\quad}</math>  <math>\underline{\quad}</math> </p>
---	---

**Abb. 3:** Fokussierende Aufgaben zum Darstellungswechsel und zu Beziehungen zwischen Aufgaben (Häsel-Weide, Maier, Nührenböcker, 2017, 53 & 54)

## 2.3 Einzel- und Kleingruppenförderung zur Verbalisierungen, Sicherung des Basisstoffes oder zur problemhaltigen Herausforderung

Kleingruppensituationen und Einzelförderungen können dazu genutzt werden, für Kinder mit Schwierigkeiten Angebote zur Sicherung des Basisstoffes zum gleichen Gegenstand z.B. zum Verdoppeln und Halbieren zu machen. Wichtig ist auch, in diesen Situationen (und natürlich auch in allen anderen Gesprächssituationen) auf die Verbalisierung der Handlungen zu achten und Aktivitäten anzubieten, die gezielt die Vorstellung über die verbalisierte Handlung anregen. Z.B. kann das Legen mit Punktestreifen von einem Kind oder der Lehrkraft verdeckt ausgeführt und verbalisiert werden („Ich lege drei Zweistreifen“) und von einem Partnerkind nachgelegt oder direkt in eine Additions- oder Multiplikationsaufgabe übersetzt werden.

Kindern mit großen Potentialen beim Mathematiklernen sollte in derartigen Situationen die Möglichkeit gegeben werden, sich mit problemhaltigen Aufgaben im Themengebiet zu befassen.

### 3 Zusammenfassung und Fazit

Bei der Gestaltung des inklusiven Mathematikunterrichts mit Lernumgebungen für verschiedene Lernsituationen stellt sich nicht so sehr die Frage, ob es grundsätzlich möglich ist diese zu kreieren, sondern wie Lernumgebungen konkret aussehen können und wie sie adaptiv an die jeweiligen Lernstände der Kinder angepasst werden können. Dabei gilt es jeweils ehrlich und kritisch die Möglichkeiten der aktiven, fachlichen Teilhabe zu reflektieren, Grenzen und Anforderungsschwellen der Lernumgebungen zu benennen, aber auch Maßnahmen zu finden, diese zu erweitern.

Die einzelnen Lernsituationen sollen dabei in einer ausgewogenen Balance zueinander stehen, wobei dem kooperativen Lernen am Gemeinsamen Gegenstand eine hohe Wertschätzung zukommt und versucht werden sollte, möglichst viele Anstrengungen zu unternehmen, diese Lernsituation mit geeigneten Lernumgebungen zu ermöglichen.

#### Literatur

- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Inklusion. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61), 1-2.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, Jg. 28, 4-48.
- Häsel-Weide, U. (2016): Gemeinsam ordnen – gemeinsam lernen. Mathematische Strukturen sichtbar machen. In: Grundschulunterricht Mathematik, Jg. 63, 30-33.
- Häsel-Weide, U. & Hintz, A. M. (2017): Soziale Begegnungen beim (kooperativen) Lernen im Mathematikunterricht. In: U. Häsel-Weide & M. Nührenbörger (Hrsg.): Gemeinsam Mathematik lernen. Mit allen Kindern rechnen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V., 78-87.
- Häsel-Weide, U., Meier, S. & Nührenbörger, M. (2017): Das Zahlenbuch 2. Förderheft. Leipzig: Klett.
- Werning, R. (2016): Schulische Inklusion. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen. Seelze: Klett Kallmeyer, 153-169.
- Wittmann, E. C. (1995): Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Arithmetikunterricht. In G. N. Müller & E. C. Wittmann (Hrsg.): Mit Kindern rechnen. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 10-41.
- Wittmann, E. C. (1997): Vom Punktmuster zur quadratischen Gleichung. Mathematik lehren, 83, 50-53.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, 37-52.
- Wollring, B. (2007): Zur Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Online unter: [http://www.sinus-transfer.de/fileadmin/MaterialienIPN/Lernumgebungen\\_Wo\\_f\\_Erkner\\_070621.pdf](http://www.sinus-transfer.de/fileadmin/MaterialienIPN/Lernumgebungen_Wo_f_Erkner_070621.pdf) (Abrufdatum: 19.03.2018)

*Daniela Laufer*

## **Vielfältiger Musikunterricht**

### **Ausgangsbasis**

Die Aufgabe der Pädagogik kann umschrieben werden als das Erweitern der individuellen Spielräume im Antwortgeben auf Welt (in Weiterführung von Dreher 1991, 73). Spätestens mit der Inklusion verabschiedet sich auch die schulische Realität endgültig von der Illusion homogener Lerngruppen und öffnet sich der Vielfarbigkeit und Vielfalt des Lebens (vgl. Laufer 2016a, 30). Der Index für Inklusion benennt in der Dimension der Entwicklung inklusiver Praktiken den Indikator „Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant“ (Booth & Ainscow 2003, 17). Dieser Vielfalt entsprechend müssen die Einladungen zum Lernen (vgl. Buchtitel Schulte-Peschel & Tödter 1996) vielgestaltig ausgesprochen werden, um zu einer unterrichtlichen Passung für alle zu gelangen. Schließlich bedeutet Inklusion: „Alle gehören dazu. Von Anfang an. Trotz aller Unterschiede. Keiner ist ausgeschlossen.“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2007-2013) und jeder hat das gleiche Recht auf „Bildung, Ausbildung, Arbeit, Kultur, Teilhabe“ (Merkt 2016, 16). Dies impliziert die Forderung nach einer möglichst hohen Barrierefreiheit, die – bezogen auf den Unterricht – die Zugänglichkeit zu Unterrichtsinhalt, Unterrichtsstruktur und Unterrichtsziel als Grundlage der Teilnahme und Teilhabe in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist dabei, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth & Ainscow 2003, 11). Folgerichtig ist es Aufgabe einer inklusiven Musikdidaktik, dieses Recht im heterogenen Kontext umzusetzen (vgl. Laufer 2016a, 31) und Barrieren in diesen Lernprozessen zu minimieren (vgl. Wagner 2016a, 14).

Nun hat das in hohen Anteilen „praxis- und erlebnisorientiert[e]“ (Tischler 2011, 17) Unterrichtsfach Musik bereits sozusagen „von Hause aus“ ein hohes inklusives Potential inne“ (Höft 2017, 28). Dies erklärt sich u.a. durch die hohe Affinität von Mensch und Musik, durch die basale Bedeutung der sensomotorischen Ebene und durch die Spannung von Stimulierung und Strukturiertheit (vgl. Amrhein 1993, 581) und hat seine Grundlegung in der nun auch völkerrechtlich legitimierten Erkenntnis: „Jeder Mensch ist grundsätzlich in der Lage, Musik zu erleben, und ist in diesem Sinne ‚musikalisch‘“ (Probst 1991, 23).

Noch vor der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich in der sonderpädagogischen Musikdidaktik (für eine Übersicht vgl. Kemmelmeyer & Probst 1981) auf der Grundlage der Heterogenität der Lernenden mit ihren sehr unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen eine doppelte Zielableitung herausgebildet:

Die *Erziehung zur Musik* eröffnet den Lernenden als Teil des allgemeinen Musikunterrichts Wege zur Musik in den Lernfeldern ‚Hören von Musik‘, ‚Musikübung und Instrumentalunterricht‘, ‚Musik und Bewegung‘ und ‚Musik umsetzen‘ (vgl. Moog 1979, Laufer 1987). Die *Erziehung durch Musik* (ebd.) stellt sich darüber hinaus die Frage: Wie kann Musik eingesetzt werden, um grundlegende Entwicklungsziele in den Bereichen Kognition, Motorik, Sozialverhalten, Lern- und Arbeitsverhalten, Emotionalität, Kommunikation/Sprache, Wahrnehmung, Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung zu erreichen? Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass die Musik mit einer Vielzahl menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten verknüpft ist: „Die Musikalität ist keine ‚Spezialbegabung‘, sondern eine auf den Inhalt Musik angewandte Aktualisierung allgemeiner Fähigkeiten.“ (Moog 1968, 28) In seinem Drei-Säulen-Modell spezifiziert Tischler (2013, 16) die Ziel- und Anwendungsbereiche von Musik unter drei Überschriften:

- Musik als Prinzip ganzheitlich-integrativen Erlebens
- Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens
- Musik als Mittel der Entwicklungsförderung.

Dieses Spektrum der drei Säulen oder der Pole der Erziehung zur und durch Musik ist damit gleichzeitig Basis für die jeweils individuelle Lernchance jedes Lernenden, die ihrerseits interdependent im Spektrum von Fach- und Förderziel verortet wird (vgl. ausführlich Laufer 1994).

## Praxis

Quasi durch eine Lupe blickend wird eine kurze Unterrichtssequenz betrachtet. Dieses Hinein-Zoomen reflektiert die Ebene der konkreten Planung und daraus resultierender Handlungsoptionen für die einzelnen Lernenden. Auf die Darstellung ihrer unterschiedlichen Diversitätsaspekte in enger und weiter Inklusion wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. ausführlich Eberhard & Höfer 2016; Kreber-Steinberger 2017).

			
Bruder Jakob, Bruder Jakob!	Schläfst du noch? Schläfst du noch?	Hörst du nicht die Glocken? Hörst du nicht die Glocken?	Ding – dang – dong, ding – dang – dong.

**Abb. 1:** Text: Jean-Philippe Rameau, Kinderlied aus dem 18. Jahrhundert  
Piktogramme: ©Franziska Jarszick, 2019

Mit dem schlicht anmutenden und bekannten Kanon ‚Bruder Jakob‘ soll der Blick gelenkt werden auf die *didaktisch-methodische Vielfalt*. Die Lehrkraft (L) organisiert Lernräume so, dass die Schüler\*innenvielfältige Lernchancen erhalten innerhalb des gesetzten oder mit den Lernenden ausgehandelten Rahmens, den das Stundenthema/Stundenziel (hier: Wir singen den Kanon ein- und mehrstimmig) benötigt.

## Unterrichtsplanung

Schauen wir hinein in den Klassenraum einer Eingangsklasse einer inklusiven Grundschule. In der Liederarbeit werden parallel zur Vierteilung des Texts vier Gebärden eingeführt und genutzt (vgl. Götze u.a. 2005, 6):

Bruder Jakob,	→ Gebärde für ‚Bruder Jakob‘
schläfst Du noch?	→ Gebärde für ‚schlafen‘
Hörst Du nicht die Glocken?	→ Gebärde für ‚hören‘
Ding – dang – dong.	→ Gebärde für ‚Glocke‘

Der Lernweg der kurzen Planungs- und Unterrichtssequenz gliedert sich für unsere Analyse in 10 Schritte:

1. das Lied hören:	L singt das Lied zur Gitarre. Schüler*innen bewegen sich im Klassenraum und entscheiden selbst, wann sie sich auf die im Halbkreis angeordneten Stühle setzen.
2. Erarbeitung Liedzeile 1	
3. Erarbeitung Liedzeile 2	
4. Erarbeitung Liedzeile 3	
5. Erarbeitung Liedzeile 4	
6. Stopp-Singen:	L singt jeweils eine Zeile; Schüler*innen bewegen sich durch den Raum und gruppieren sich beim Hören an dem auf dem Boden liegenden Piktogramm, das zur gesungenen Zeile passt.
7. Lieblingszeile:	Schüler*innen entscheiden sich für eine Liedzeile und stellen sich zum entsprechenden Piktogramm.
8. 1 Liedzeile:	Die Schüler*innen singen auf Handzeichen nacheinander ihre gewählte Lieblingszeile.
9. zweistimmig	
10. zweistimmig	

**Abb. 2:** Lernweg der kurzen Planungs- und Unterrichtssequenz

Das Singen selbst wird mit dem Einsatz der Gebärden zum gebärdenunterstützten Singen (mit und ohne vokalen Einsatz) erweitert. Es greift dabei den ganz natürlichen Impuls der musikalischen Entwicklung auf, mit großer Freude Bewegungen zu Liedern ausführen zu können (vgl. hierzu Leber & Spiegelhalter 2007). Eine Verpflichtung gibt es dazu nicht.

Der oben dargestellte Lernweg mit seinen 10 Schritten gibt einen klaren Aktionsrahmen. Trotzdem kann er bei jedem einzelnen Schritt unterschiedliche Handlungsoptionen für die Schüler\*innen ermöglichen. Die folgende Übersicht zeigt erwartbare Möglichkeiten auf. Das Kürzel LA symbolisiert zusätzliche Lernendenaktivitäten, die zielführend von den Lernenden selbst gefunden wurden. Der Hörplatz ist ein markierter Sitzplatz, der wechselnd besetzt werden kann. Hier kann man sich für einen begrenzten Zeitraum ausschließlich hörend am Unterricht beteiligen (vgl. Laufer 2016b, 25). Der an der Wand hängende Bewegungsjoker (vgl. Vogel 2014, 7) ermöglicht es jeweils einem Lernenden mit hohem Bewegungsdrang sich für einen vereinbarten Zeitraum zu bewegen.

**Tab. 1:** Matrix des Lernraums

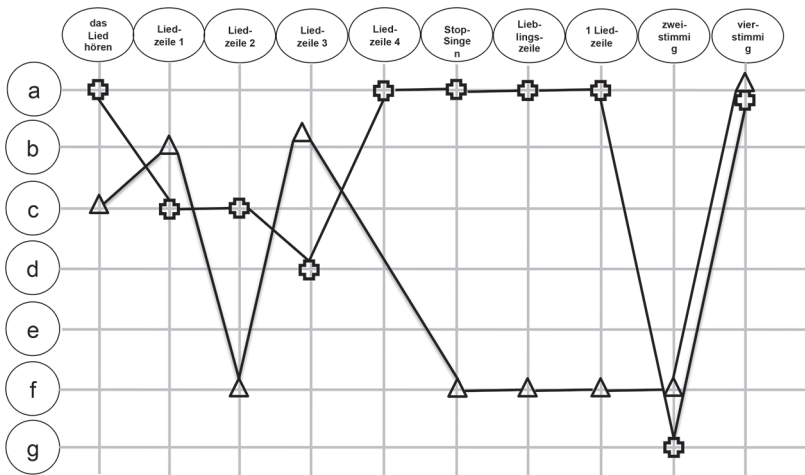
	1 das Lied hören	2 Liedzeile 1	3 Liedzeile 2	4 Liedzeile 3	5 Liedzeile 4	6 Stopp-Singen	7 Lieblingszeile	8 1 Liedzeile	9 zwei- stimmig	10 vier- stimmig
a	Hören ohne Bewegung	vokal	vokal	vokal	vokal	hörend identifi- zieren + jeweils direkt zum richtigen Platz gehen	zügige Ent- scheidung; direktes Platzieren	vokal	vokal	vokal
b	Hören mit zeitweiser Bewegung	gebärdend	gebärdend	gebärdend	gebärdend	hörend identifizieren, wechselnde Ergebnisse	bewegendes Pendeln vor Entscheidung	gebärdend	gebärdend	gebärdend
c	komplette Zeit in Bewegung	kombiniert	kombiniert	kombiniert	kombiniert	in Bewegung sein + am Ende der Gruppe folgen	Beobachten der Gruppe führt zur Ent- scheidung	kombiniert	kombiniert	kombiniert
d	teilmotorische Bewegung im Sitzen	wechselnd	wechselnd	wechselnd	wechselnd	hörend, ohne Entscheidung zu treffen	Freunde stellen sich zusammen	wechselnd	wechselnd	wechselnd
e	LA	LA	LA	LA	LA	LA	LA	LA	LA	LA
f		Hörplatz	Hörplatz	Hörplatz	Hörplatz			Hörplatz	Hörplatz	
g		Bewegungs- joker	Bewegungs- joker	Bewegungs- joker	Bewegungs- joker			Bewegungs- joker	Bewegungs- joker	



Diese Matrix skizziert den Lernraum: in seiner horizontalen Dimension die Lernschritte (1-10) im Zeitverlauf und in der vertikalen Dimension die jeweils individuelle Lernentscheidung (a-g). Die folgende Graphik zeigt an zwei Beispielen individuelle Lernwege in die Matrix des Lernraums auf. Der mit dem Kreuz gekennzeichnete Lernende nutzt dabei folgende Handlungsoptionen:

Er geht direkt auf einen Platz im Stuhlkreis, hört sitzend das Lied bis zum Schluss (1a). Bei der Erarbeitung der einzelnen Liedzeilen nutzt er die Kombination von Singen und Gebärde (2c, 3c), während er bei der Erarbeitung der dritten Liedzeile das Singen mit dem Gebärden abwechselt (4d), bei der vierten auf die Gebärde verzichtet (5a). Lernschritt 6 und 7 erledigt er zügig und direkt (6a, 7a). In Lernschritt 8 und 10 beteiligt er sich singend (8a, 10a), in Lernschritt 9 nutzt er den Bewegungsjoker (9g).

**Tab. 2:** Individuelle Lernwege



Der mit dem Dreieck gekennzeichnete Lernende nutzt einen völlig anderen Lernweg. Bei einer Betrachtung jeder\*s einzelnen Lernenden werden sich jeweils eigene Lernwege durch den skizzierten Lernraum darstellen lassen. Durch das Offenhalten und Ermöglichen unterschiedlicher und trotzdem zielgebundener Handlungsoptionen steht jeder\*m einzelnen Lernenden ein weitreichendes Spektrum an Lernchancen zur Verfügung, das passgenau und am Prozess orientiert im Sinne einer didaktischen Diagnose „die situativen Lernvoraussetzungen erfasst und umgehende [...] Maßnahmen in Gang setzt“ (Pfeffer 1981, 128).

## Zielebenen

Dies gilt auch in der Zielebene. In der Erziehung **zur** Musik werden all die Zielkataloge erfasst, die in der musikalischen Kompetenzerweiterung, der „Vermittlung kulturell-ästhetischer Werte und Ausdrucksformen“ (Tischler 2013, 17) liegen. Mit Blick auf die Heterogenität inklusiver Klassen wird auch diese Zielebene zunehmend individuell darzustellen sein. Für das Singen des Liedes ‚Bruder Jakob‘ können dabei Lernchancen für unterschiedliche Lernende das folgende Spektrum umgreifen:

- Lernende\*r (L) 1 singt ihre/seine Stimme des Kanons „Bruder Jakob“ mit sicherer Intonation und gutem Timing in der ein- und mehrstimmigen Variante.
- L 2 singt seine/ihre Stimme des Kanons ‚Bruder Jakob‘ durch Nutzung der singbegleitenden Gebärden stimm- und rhythmussicher in der ein- und mehrstimmigen Variante.
- L 3 gelingt es eine Liedzeile vokal und gebärdenunterstützt zu singen.
- L 4 gelingt es sich am Lied durch das mitvollziehen einzelner Gebärden kurzzeitig zu beteiligen.

In der Erziehung **durch** Musik wird der Lerninhalt Musik genutzt, um über die Musik und mit ihr „primär außermusikalische Zielsetzungen (Erleben durch Musik)“ zu verfolgen, die dabei „aber immer auch einen Bezug zum Musikhören aufweisen“ (Tischler 2013, 17). Bezogen auf das Lied können beispielsweise folgende Entwicklungsziele formuliert werden:

- L 5 gelingt es durch seine/ihre ästhetische Affiziertheit und seine/ihre Freude am Musik-Erleben das Lernen in der Gruppe als positiv besetzte Lernsituation wahrzunehmen.
- L 6 festigt im gebärdenunterstützten Singen des Kanons ‚Bruder Jakob‘ die Koordination von Sprache und Motorik.

## Visualisierungen des Liedes

Die oben genutzte Visualisierung des Liedes als Liedblatt oder als visuelle Markierungen am Boden stellen angepasste Variationen eines „klassischen“ Liedblattes dar, das üblicherweise die Noten in Notenlinien mit darübergeschriebenen Akkordfolgen und Text unter den Notenlinien darstellt. Die Länge der Notenlinien wird dabei oft nur der Größe des Druckblattes angepasst und nicht der sprachlogischen Aufteilung des Texts. Mit dieser klassischen Form wird eine Fülle von Informationen unabhängig vom Lernstand der einzelnen Lernenden gegeben. Durch die in unserem Beispiel vorgenommene Reduktion auf die für den aktuellen Unterricht notwendigen Inhalte können sie aktiv das individuelle Lernen

unterstützen und verhindern Ablenkung und Lernirritationen durch (noch) nicht notwendige Sachinformationen (vgl. ausführlich Laufer 2016b).

Für weitere Variationen – auch unter Einbindung von Notation und damit der visuellen Koppelung zweier unterschiedlicher Kodiersysteme – gibt Moog wichtige Hinweise. So sollten sowohl in der Nur-Text-Variante als auch in der Variante mit Text und Notation konsequent Singzeilen gedruckt werden, um die Liedstruktur zu verdeutlichen (vgl. Moog 1973, 8). Außerdem haben Unterrichtsversuche gezeigt, „dass Halbe- und Viertelnoten leichter unterschieden werden als Viertel- und Achtelnoten“ (Moog 1973, 9).

Diese Überlegungen gelten natürlich über das Liedblatt hinaus für den gesamten Bereich der Notation. Auch dies kann unter dem Stichwort des barrierefrei(er)en Zugangs reflektiert werden. Mit der „Methode Max Einfach“ stellt Wagner (2016a) Möglichkeiten der „ablenkungsfreien, konsequent melodiebogenbezogenen Notation“ (Klappentext) von der Harmonie zur Melodie anhand methodisch aufbauender Spielbausteine mit dem Ziel der „selbstbestimmte[n] Erweiterung musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.) dar.

## Fazit

„Musikdidaktik reflektiert grundlegende Strukturmomente von Musikunterricht“ (Schatt 2007, 21). Folgerichtig reflektiert inklusive Musikdidaktik grundlegende Strukturmomente von inklusivem Musikunterricht. In der ausschnittshaften Darstellung von didaktisch-methodischen Entscheidungen zu barrierefrei(er)en und mehrkanaligen Lernzugängen sowie der Notwendigkeit einer Bildungsplanung mit individuellen Lernzielen (auch in unterschiedlicher Balance zwischen Fach- und Entwicklungszielen, vgl. z.B. Dehler 2016) scheinen die notwendigen Einladungen zum Lernen auf, um „allen Menschen Zugang zu musikalischer Bildung zu ermöglichen, unabhängig von den Differenzen, die ihnen je nach Situation und Kontext zugesprochen werden.“ (Stöger 2017, 120) Dafür steht der inklusive Musikunterricht.

## Literatur

- Amrhein, F. (1993): Musikalische Förderung und musikalisches Lernen. Ein didaktischer Ansatz – nicht nur für die Sonderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 570-587.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (Hg.) (2007-2013): Wörterbuch für Leichte Sprache der Lebenshilfe e. V., Buchstabe ‚I‘; online unter <https://www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/woerterbuch/erklarungen/Inklusion.php?listLink=1> (Abrufdatum 30.4.2018).
- Dehler, T. (2016): Dabei sein alleine ist noch nicht alles – Zum Zusammenspiel von Fachdidaktik und Förderpädagogik im inklusiven Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, 70/16, 23-30.

- Dreher, W. (1991): Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In: A. Fröhlich (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. Berlin: Marhold, S. 60-69.
- Dreher, W. (Hrsg.) (1996): Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik. Aachen: Verlag Mainz, Wissenschaftsverlag, S. 67-76 (Inclusive Education for All (IEFA)/Inklusive Bildung für alle; hg. von Walther Dreher).
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (2016): Musik Klasse 5-10. Berlin: Cornelsen.
- Götze, E., Leber, I. & Spiegelhalter, J. (2005): Jetzt geht's richtig los! Ein Liederbuch für Jung und Alt mit Gebärden der Deutschen Gebärdensprache (DGS). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Höft, T. (2017): Inklusion – eine Vorverständigung. In: B. Jank & A. Bossen (Hg.): Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik 6/1). Potsdam: Universitätsverlag, 15-38.
- Kemmelmeyer, K.-J. & Probst, W. (1981): Quellentext zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Regensburg: Bosse.
- Krebber-Steinberger, E. (2017): „Eine Welt, deren Regeln ich nicht verstehe“ – Informationen über unterschiedliche Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte. In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hg.) (2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM-Verlag, 345-354.
- Laufer, D. (1987): Zum Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik, 38. Jg., Heft 3, 187-192.
- Laufer, D. (1994): Strukturvariablen des Musikunterrichts an der Schule für Geistigbehinderte. In: Laufer, D. & Piel, W. (Hrsg.): Musica movet. Musik in Sonderpädagogik, Musiktherapie und Medizin. Bericht über die Tagung des Arbeitskreises der ‚International Society for Music Education‘ (ISME) vom 20.-24. April 1992 in Bad Honnef. Köln-Rheinkassel: Dohr-Verlag; 39-56 (Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie, Bd. 1; herausgegeben von Walter Piel).
- Laufer, D. (2016a): ‚Ein gutes Leben für alle‘ – Grundlegende Betrachtungen zum inklusiven Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, 70/16, 30-35.
- Laufer, D. (2016b): Inklusiver Musikunterricht konkret. In: Musik und Unterricht. 124/2016: 18-25.
- Leber, I. & Spiegelhalter, J. (2007): Methodisch-didaktisches Beiheft zu ‚Mit den Händen singen‘. Ein Kinderliederbuch für Groß und Klein mit Gebärden aus DGS, MAKATON oder ‚Schau doch meine Hände an‘ (Beilage). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Merkt, I. (2016): Inklusion üben – und musizieren. Breitenbildung, Talentförderung und Professionalisierung von Menschen mit Behinderung an Musikschulen. In: Üben und musizieren, 1/2016, 16-20.
- Moog, H. (1968): Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Mainz: Schott.
- Moog, H. (1973): Singbuch. Lehrerhandbuch zu den Schülerbänden 1 und 2. Düsseldorf: Schwann.
- Moog, H. (1979): Zur pädagogischen Förderung Behinderter durch Musik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 30. Jg., 756-767.
- Pfeffer, W. (1981): Überlegungen zur didaktischen Dimension des Begriffes Lernbehinderung. In: Sonderpädagogik, 11. Jg., 120-128.
- Probst, W. (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schulte-Peschel, D. & Tödter, R. (1996): Einladung zum Lernen. Geistig behinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept. Dortmund: modernes lernen.
- Ströger, Ch. (2017): Inklusive Fachdidaktik Musik. In: K. Ziemer (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 120-122.

- Tischler, B. (2011): Inklusion – Vision oder Mogelpackung? Konsequenzen der Inklusionsdiskussion für den (Musik-)Unterricht an Regelschulen. In: AfS-Magazin. Zeitschrift des Arbeitskreises für Schulmusik, 31, 15-17.
- Tischler, B. (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz: Schott.
- Vogel, C. (2014): Inklusion, Partizipation, Öffnung: Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. Remscheid: LAG Musik-Verlag (40. Band der Schriftenreihe der LAG Musik e. V.).
- Wagner, R. (2016a): Max Einfach. Musik Gemeinsam von Anfang an – Lehrerband. Regensburg: ConBrio.
- Wagner, R. (2016b): Max Einfach. Musik Gemeinsam von Anfang an – Spielheft 1. Regensburg: ConBrio.

*Michael Huhn*

## **Individualisierung und Barrierefreiheit im Musikunterricht.**

### **Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext**

#### **1 Was bedeutet Barrierefreiheit im Musikunterricht?**

Die Lerngruppen im Fach Musik werden durch die gemeinsame Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne Förderschwerpunkt erheblich heterogener. Allein für den Kompetenzbereich Produktion, der hier neben den in den Bildungsplänen unterschiedenen rezeptiven und reflexiven Kompetenzbereichen im Fokus steht, lässt sich konstatieren, dass wir es mit einer sehr weiten Aufspreizung des Anforderungsniveaus zu tun haben, die im Unterricht zu berücksichtigen ist.

Benötigt wird ein hoher Grad an Binnendifferenzierung mit verstärkt individualisiertem Zuschnitt in der Ensemblearbeit, ob beim Klassenmusizieren, in Schülerbands, Projektgruppen oder AGs.

Dafür ist ein Verständnis für die diversen Lernausgangslagen sowie fachlich-musikalisches und methodisches Knowhow erforderlich, um Arrangement, Instrumentierung und Einstudierung der Lernsituation anpassen zu können.

Ziel muss dabei sein, allen Schüler\*innen einen so weit als möglich barrierefreien, qualitativ hochwertigen Musikunterricht zu ermöglichen.

Je nach Systematik unterscheiden wir acht bis neun Förderschwerpunkte: Lernen, Sprache, emotionale und geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Autismus sowie Unterricht kranker Schüler\*innen.

Da sich die Förderschwerpunkte hinsichtlich ihrer Ausprägung und Auswirkung auf das Lernverhalten sehr unterscheiden können, ist eine sonderpädagogische Diagnostik in Bezug auf die – hier – musikfachspezifischen didaktischen und methodischen Entscheidungen Voraussetzung und für die Unterrichtspraxis relevant.

Dabei geht es nicht um ein diagnostisches Label im Sinne eines Ausschlusskriteriums oder einer Stigmatisierung von Lernenden mit Förderbedarf. Diagnostik wird hier als Förderdiagnostik verstanden, andernorts auch mit durchaus unterschiedlicher Gewichtung als Prozessdiagnostik, verfahrensorientierte, ressourcenorientierte Diagnostik etc. bezeichnet. (vgl. Siemes, 2008, 17).

Ergebnisse dieser Förderdiagnostik verweisen auf Konsequenzen für die Entwicklung von Fördermöglichkeiten und von Assistenzen, welche die Partizipation aller Lernenden am Musikunterricht zum Ziel hat.

Die Ensemblerarbeit steht hier exemplarisch für einen Teil des Musikunterrichts, der in hohem Maße die Eigenaktivität, Kreativität und die sozialen Kompetenzen der Lernenden fordert und fördert. An zwei Aspekten wird im Folgenden erläutert, worauf sich Barrierefreiheit im Musikunterricht<sup>1</sup> bezieht, nämlich auf das fachspezifische Werkzeug, das Schüler\*innen für ihren künstlerischen Ausdruck verwenden sowie auf den Unterrichtsgegenstand mit seinen fachspezifischen Parametern.

## 2 Jedem Kind ein passendes Instrument

Die individualisierte Lernzielorientierung im Klassenmusizieren, das Alle einbezieht, erfordert auch das Forschen nach passgenauen Ideen in der Instrumentenwahl. Hier einige Beispiele für spezielle Konstruktionen und Anpassungen bestehender Systeme, sowie weniger verbreitete Instrumente, welche die regulären Musikinstrumente des Ensembles ergänzen können.

Das *Streichpsalter* erlaubt es, analoge Streicherklänge zu erzeugen, ohne die Töne auf einem Griffbrett intonieren zu müssen und verfügt über die volle chromatische Skala im Umfang von eineinhalb Oktaven. Nach einer basalen Einweisung in die Bogentechnik kommen die jungen Musizierenden recht schnell mit der Handhabung zurecht. Dieses Instrument kann auch in Streicherklassen eingesetzt werden anstelle konventioneller Streichinstrumente in hoher Lage.

Die *Autoharp*, Ende des 19. Jh. nach sächsischem Vorbild in den USA entwickelt, verbreitete sich bald als relativ leicht zu erlernendes Begleitinstrument in der amerikanischen Folk-Music. Wenn es nicht möglich ist, Harmonien auf Gitarre oder Tastatur zu greifen: Durch Abdrücken beschrifteter Knöpfe, welche jeweils die nicht benötigten Saiten mit Filzen abdämpfen, kann man auf der Autoharp per Plektrum-Anschlag ohne weiteres die gängigen Dur-, Moll- und Septakkorde spielen. Dieses Akkordinstrument ist für eine Person alleine oder auch in Partnerarbeit zu bedienen.

*Cajones* sind bei Jugendlichen sehr beliebte Rhythmusinstrumente. Für Menschen im Rollstuhl ist die Cajon schwer zu spielen, da sie nicht stabil auf der Kiste sitzen können oder sich nicht weit genug vorbeugen können, um die Schlagfläche bequem zu bedienen. Würden sie die Cajon auf den Schoß legen, befände sich die

---

1 Die Beispiele beziehen sich vorwiegend auf den Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung.

Schlagfläche auf Kinnhöhe. Eine praktikable Möglichkeit bietet hier eine Spezialanfertigung mit abgewinkeltem Korpus, der sitzend unterfahrbar ist.

Ursprünglich aus der Atemtherapie entwickelt, erfreut sich ein *digitaler Blaswandler* namens ‚Magic Flute‘ größter Beliebtheit bei Kindern und Jugendlichen, die ein Blasinstrument nicht mit Händen halten oder bedienen können. Skalen und Klangfarben, sowie die Menükontrolle dieses MIDI-fähigen Geräts erfolgen über ein vertikal flexibles Modul mit Röhrchen-Mundstück, gesteuert durch Kopf- und Nackenbewegungen.

Auch bei der Bedienung herkömmlicher Schulinstrumente finden sich angepasste spieltechnische Lösungen.

Manche Schüler\*innen haben mit ihrer Kopf- und Nackenmuskulatur eine präzisere motorische Kontrolle als mit Händen oder Füßen und benutzen zum Spielen des Keyboards daher einen *Kopfzeiger* aus Leichtmetall, der an einem Helm befestigt ist.

Die Digitaltechnik hat die Entwicklung der *assistive music technology* enorm befördert. Hochwertige Synthesizer Apps für Tablet, Rechner und Smartphones versetzen Schüler\*innen mit geringer motorischer Reichweite in die Lage, den Ambitus einer Keyboardtastatur auf kleinstem Raum zu kontrollieren.

Besonders innovativ sind Apps, die sich nicht an einem analogen Vorbild orientieren, sondern ein originäres App-Instrument anbieten, das wie alle neu entwickelten Instrumente auch Ausgangspunkt für neue musikalische Ideen sein kann. „Orphion“ bietet verschiedene Sets kreisrunder Felder, von drei großen bis zu über 100 kleinen *touch*-sensitiven Kreisen, die perkussiv, legato und mit Vibrato gespielt werden können, Skalen und Tonzusammenstellungen lassen sich im Menü unkompliziert transponieren.

„Bebot“ enthält eine variabel einstellbare Anzahl senkrechter Linien.

Durch horizontales Wischen gelangt man von einem Ton zum nächsten, in der Vertikalen lässt sich die Klangfarbe variieren. Register, Effekte, Skalen und Tonarten sind beliebig wählbar und erlauben so auf den/die Schüler\*innen zugeschnittene individuelle Konfigurationen. Dies gilt gleichermaßen für die App „Thumbjam“, die zudem über sehr hochwertige Instrumental-Samples verfügt, äußerst bedienerfreundlich konstruiert ist und eine enorme Auswahl an Tonleitern aus allen Musikkulturen der Welt anbietet.

Besonders die beiden letztgenannten App-basierten Instrumente eignen sich bestens für den Einsatz in der inklusiven Ensemblearbeit, sind praxistauglich, setzen sich in einem analog-digitalen Gesamtsound gut durch und erfreuen sich bei allen Schüler\*innen großer Beliebtheit.



### 3 Differenzierendes Arrangieren des gemeinsamen Lerngegenstands

Bei einem Rock&Pop-Projekt einer ‚Klassen-Band‘ mit einem sehr breiten Leistungsspektrum ist es Aufgabe, Musik und Musizierende so zusammen zu bringen, dass alle Mitwirkenden auf ihrem Niveau gefordert werden, Spaß am Spielen haben und dabei ein präsentables Ergebnis erzielen, denn keiner der Beteiligten möchte sich von seinen musikalisch-qualitativen Ansprüchen verabschieden.

Zu der heterogenen Bandbreite, von der wir hier ausgehen, gehören Kinder und Jugendliche, die kaum in der Lage sind, einen Schlägel selbstständig zu halten, oder solche, die kaum wenige Minuten konzentrierte Aufmerksamkeit auf eine Tätigkeit zu Stande bekommen, schon gar nicht in einer größeren Gruppe. Des Weiteren gehören dazu diejenigen, die generell Motivations- und Lernschwächen haben, sowie Schüler\*innen, die über fachspezifische Vorkenntnisse verfügen, etwa ein Instrument nach Noten spielen oder Instrumentalunterricht in der Musikschule haben.

Wie ist dies an einem gemeinsamen Lerngegenstand unter einen Hut zu bringen? Allen gemeinsam ist die Freude am Musizieren. Es beginnt mit der Repertoireauswahl. Dies können Cover-Titel sein, die von der Lerngruppe vorgeschlagen werden sowie selbst getextete und vertonte Songs. Je mehr das Material durch Groove, Instrumentierung oder auch den textlichen Inhalt überzeugt, desto höher die Akzeptanz bei den Lernenden.

Dabei gilt es, den Prozess vom Ende her zu beleuchten, also zu fragen, ob eine ausgewählte Komposition nach unseren Kriterien des differenzierten Arrangierens umsetzbar ist und überhaupt Chancen hat, zu einem klingenden Ergebnis zu führen, das Mitwirkende wie Publikum begeistern kann.

Mit einem sehr breiten Leistungsspektrum innerhalb einer Klasse, eines Ensembles und dem Anspruch, alle Lernenden angemessen an der Musizierpraxis zu beteiligen, ist eine direkte Übernahme von regulären Schul-Arrangements kaum möglich, auch wenn darin Stimmen verschiedener Schwierigkeitsgrade vorgesehen sind.

Die Lernvoraussetzungen inklusiver Gruppen sind oftmals noch uneinheitlicher, die Anforderungen an die Differenzierung höher. Zudem werden höchst individuelle Anpassungen nötig, nicht nur hinsichtlich des Instrumentariums, sondern auch der Steuerung der musikalischen Parameter Melodie, Harmonie und Rhythmus.

Am Beginn eines solchermaßen differenzierten Arrangements muss wegen unpassender Gesangslage oder instrumentaler Vorgaben möglicherweise die Tonart transponiert werden.

Zudem ergeben sich folgende Differenzierungsmöglichkeiten in melodischer, harmonischer und rhythmischer Hinsicht.

### 3.1 Melodie

Ist die Melodie eines Stückes für eine Person allein zu komplex oder zu lang, bietet sich an, die Gesamtmelodie verteilt zu spielen, etwa von Sänger\*innen oder Instrumentalist\*innen.

Die einzelnen Bestandteile der Form können unter den Mitwirkenden aufgeteilt werden: Strophe, Refrain, Vor- und Nachspiele, Übergänge, *Bridges*. Mitunter sind die Strophen weitaus textlastiger und komplexer in ihrer Phrasierung als der Refrain mit seiner eingängigen *hookline*. Hier könnten Strophen instrumental besetzt und lediglich der Refrain gesungen werden, zumal in fremdsprachlichen Titeln.

In Bezug auf die Gesangstexte ist es auch möglich, einzelne Bausteine zu reduzieren oder zu vereinfachen. Rap etwa, ist bei den Jugendlichen sehr beliebt, jedoch wegen Tempo, Umfang, Slang-Ausdrucksweise in der Fremdsprache mitunter schwer umzusetzen. So kann eine schnell gesprochene Passage im Original durch einen selbst verfassten deutschen Text ersetzt werden. Hierbei sind, wie mit allen Bearbeitungen bei öffentlichen Aufführungen selbstverständlich die urheberrechtlichen Bestimmungen zu bedenken.

### 3.2 Harmonie

Bei den folgenden beiden Parametern Harmonie und Rhythmus unterscheiden wir zwischen metrisch genauen und metrisch offenen Anteilen. Im ‚Normalfall‘ harmonischer Begleitung können Akkorde durchgehend auf Gitarre oder Tasteninstrument von einem versierten Spieler alleine gespielt werden. In spieltechnisch vereinfachter Form eignen sich dazu die Autoharp (s.o.) oder die Tasten-Akkordautomatik in Keyboards.

Weiterhin ist es möglich, die Begleitharmonien eines Stückes auf verschiedene Personen zu verteilen, die an den entsprechenden Stellen per Dirigat oder Notation einsetzen oder pausieren. Als Instrumente bewähren sich hier Gitarren, Mandolinen, Bordunleiern etc. mit eingestimmten Akkorden, verstärkt von Einzeltoninstrumenten wie Boomwhackers, Klingende Stäbe o.ä. Sind die Musikant\*innen in der Lage, zwar einen Griff auf der Gitarre zu spielen, aber noch nicht zu wechseln, können auch hier die Begleitharmonien auf mehrere Gitarrist\*innen aufgeteilt werden.

Selbstverständlich kann das harmonische Gerüst durch das Aussetzen auf Einzelstimmen, gespielt vorzugsweise mit Langklingern wie Keyboard, Blech- und Holzbläsern, Melodica und Streichern konstruiert werden. Last but not least ist das Bassinstrument (Bassgitarre, Bass-Stäbe, Keyboard) Fundament der Harmonie.

Ziel ist es, all diese Bestandteile des Harmoniegerüsts metrisch genau einzusetzen.

Wie können nun jene Schüler\*innen zum harmonischen Gesamtbild beitragen, die aus welchen Gründen auch immer eine dauerhaft eingeschränkte Wahrnehmung oder motorische Steuerungsmöglichkeit hinsichtlich Takt und Rhythmus aufweisen?

Hier kommen nun die metrisch offenen Harmoniebestandteile ins Spiel. Dabei lohnt es sich Anleihen in der Jazz-Harmonielehre – in vielen Stilen der populären Musik längst etabliert – zu machen, vor allem bei den Erweiterungsmöglichkeiten der Dreiklänge zu Vier- und Mehrklängen, auch ‚*Tensions*‘ genannt. Die Tonika beispielsweise kann somit neben Grundton, Terz und Quint durchaus weitere Töne enthalten, etwa Sexte und None, große Sept, usw., ohne ihre harmonische Stufenfunktion zu verlieren.

Wenn wir diese Erweiterungen mit allen Begleitharmonien einer Komposition durchführen, steigt die Wahrscheinlichkeit einer Anzahl von Tönen, die in mehreren bis allen Akkorden gewissermaßen eine Schnittmenge bilden.

Diese *ad lib notes* können dann als ausgewählter Tonvorrat auf klingenden Stäben, Handbells, Chimes oder mit digitalen Instrumenten (s.o.) metrisch offen eingesetzt werden. Sie verleihen durch ihre kleinere oder größere Entfernung zum harmonischen Zentrum des Akkords dem harmonischen Gesamtergebnis eine eigene Färbung.

### 3.3 Rhythmus

Die rhythmische Begleitung auf Schlaginstrumenten erfordert zunächst einen metrisch genauen Puls oder Beat, der in der von einem Schlagzeuger (Conga-, oder Cajonplayer) alleine gespielt werden kann. Aber auch hier lässt sich bereits differenzieren und das Drumset auf zwei Spieler\*innen aufteilen, Bassdrum und Snare gespielt von Person A, Hi-Hat und Becken von Person B. Ebenso können rhythmische Patterns auf zwei oder drei Congas, Bongos etc. aufgeteilt werden. Metrisch offene Anteile im Bereich der Schlaginstrumente wären dann perkussive Akzente, gespielt mit Vibraslap, Flexatone oder auch Chimes. Hierher gehören auch Perkussionsinstrumente als Klangfarben, wie etwa Rainmaker, Ocean-Drum und Schellen- und Glockenbänder.

### 3.4 Digitalisierte Samples

Kinder und Jugendliche, die über ein Sprachverständnis und passiven Wortschatz verfügen, jedoch nicht über aktives Sprechvermögen, da dieses aufgrund einer zentralnervösen Störung nicht ausgebildet wurde, bedienen sich Unterstützter-Kommunikation. Dabei benutzen sie heute computerbasierte Hilfsgeräte mit adaptierbaren Tastaturen und Schaltern als Sprachausgabe. Diese Spezialgeräte, wie auch Tablet-Computer und Smartphones mit entsprechenden Apps erlauben

auch den Import von Samples und Audiodateien, die in den Ensembleklang eingebracht werden.

### **3.5 Erhöhte Anforderungen**

Innerhalb des inklusiven Arrangements müssen Differenzierungsmaßnahmen für ein erhöhtes Anforderungsniveau vorgesehen sein, so dass die Lernenden Aufgaben mit „höherem Schwierigkeitsgrad, mit erweitertem technischen Können, mit größerer Selbstständigkeit“ (Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe, Hamburg, 2009, 14) erhalten können. Dies kann sich auf jeden der o.g. Parameter beziehen. In einer Jazz-Rock Komposition wäre eine erhöhte Anforderung beispielsweise das skalengebundene Improvisieren eines Soloinstruments, begleitet von dem gesamten Ensemble. Dies verlangt sowohl spieltechnische Versiertheit, musiktheoretische Kenntnisse und die Kompetenz des Musikerfindens des Solisten.

## **4 Zusammenfassung**

Kinder und Jugendliche mit den diversen, hinsichtlich ihrer Konsequenzen für den Unterricht, höchst unterschiedlichen Förderschwerpunkten prägen zunehmend den Alltag der klassenmusizierenden Lehrkraft. Ziel ist, das Arbeiten dieser Schülerschaft am gemeinsamen Lerngegenstand Musik im gesamten Spektrum ihrer Peer-Group zu ermöglichen.

Diagnostik versteht sich hierbei als Förderinstrument, das die Ressourcen der Lernenden mobilisiert und wo nötig mit ihnen passgenaue Assistenzen entwickelt. Am Beispiel einer individualisierten Instrumentierung und einer Arrangiertechnik, die einer hier anzutreffenden äußerst breiten Heterogenität versucht gerecht zu werden, wird ein fachdidaktischer Ansatz aufgezeigt, zur Praktikabilität von Inklusion im Bereich des Klassenmusizierens beitragen kann.

### **Literatur**

Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe, Hamburg, 2009

Siemes, A. (2008): Diagnostetheorien. In: Kliemann, S. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Berlin.

## **7 Inklusion jenseits des Klassenzimmers**



*Johan Reinert*

## **Das IntegrationsProjekt am ZERUM – oder ... über ein Umweltbildungszentrum, das sich aufmacht(e), „inklusive“ zu werden!**



**Abb. 1:** ... wo soll's hin gehen? Bildquelle ZERUM

### **1 Das „IntegrationsProjekt“ am ZERUM**

Ende 1995 wurde am ZERUM (Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung) dieses Schullandheimes das sogenannte „IntegrationsProjekt“ gestartet, dessen erklärtes Ziel die Initiierung und Etablierung von „Bewegungs- und körperbezogenen Ansätzen als Integrations- und Normalisierungshilfen für beeinträchtigte Mädchen und Jungen und deren Eltern“ – so die Formulierung aus dem Förderantrag von 1995 – in der Schullandheimarbeit sein sollte.

Das Projekt wurde und wird vom Bundesjugendministerium als sogenannte „Einzelmaßnahme“ gefördert, in den ersten vier Jahren mit Unterstützung des Landesjugendamtes Mecklenburg-Vorpommern. Projektträger ist der „Verein zur Förde-

rung von bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V.“ aus Marburg (Hessen).

Der Arbeit im IntegrationsProjekt liegt die Auffassung zugrunde, dass das Phänomen „Behinderung“ zum großen Teil ein sozial Gemachtes ist. Das Projekt am ZERUM will „alltägliche“ Integrations- und Inklusionshilfen liefern. Es geht u.a. darum, Schwächen, Unzulänglichkeiten und Ängste genauso ernst zu nehmen und zu respektieren wie Stärke und Leistungsvermögen. Dies gilt sowohl für die Arbeit mit den beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen als auch mit den nichtbehinderten Menschen. Ein zentrales Ziel ist in diesem Zusammenhang, das Selbstbewusstsein sowie die Autonomiefähigkeit zu stärken, welche bei Menschen mit Behinderungen häufig nur gering und unvollständig ausgebildet sind.

Die Projekt- und Seminararbeit am ZERUM lehnt den Defizitansatz, wie es bei therapeutischen Angeboten zum Teil der Fall ist, ab, bei denen eine gezielte Schulung mangelnde Fähigkeiten ausgleichen soll. Bei allen Angeboten des ZERUM im Rahmen des IntegrationsProjekts geht es ausdrücklich nicht um Leistung und auch nicht um Wettkampf und Konkurrenz, wie es bei vielen Sportangeboten – auch im Behindertenbereich – üblich ist.

## 2 Das Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung (ZERUM)

Das ZERUM ist eine Jugendbildungs- und -freizeiteinrichtung mit ca. 120 Übernachtungsmöglichkeiten in Trägerschaft des „Vereins zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit“, bsj Marburg e.V., im Folgenden bsj e.V. genannt. In der Jugendhilfe- und Jugendbildungslandschaft bietet es aufgrund seiner naturräumlichen Lage – unmittelbar an der Küste des Stettiner Haffs, 15 km von der polnischen Grenze entfernt – und seiner Vielzahl an Segeljollen, Kanus, in direkter Nähe zum Strandbad Ueckermünde sowie mit einem Hochseilgarten, einer Holzwerkstatt, Spiel- und Bewegungsgeräten u.v.m. optimale Voraussetzungen für ganzheitliche Umweltbildungsprojekte und Aktionen mit bewegungsorientierten und abenteuerpädagogischen Inhalten. Außerdem verfügt es über die Jugendsegelyacht „Greif von Ueckermünde“ und die „Wappen von Ueckermünde“ – Deutschlands ersten rollstuhlgerechten Großsegler. Beide Schiffe werden als Praxisorte auf dem Wasser genutzt.

Damals war es ein absolutes Novum – zumindest in Deutschland –, dass solch ein eher „behindertenspezifisches“ Projekt von einem Träger der „klassischen“ Jugendhilfe übernommen und durchgeführt wurde. Denn noch beschäftigten sich die einzelnen Fachdisziplinen in ihren angestammten Bereichen, die „Claims“





waren abgesteckt – wenige sprachen außerhalb der Schulen von der „Integration Behinderter“, (fast) niemand konnte etwas mit dem Wort „Inklusion“ anfangen. Und doch wurde am bsj-Standort ZERUM an der Küste des Stettiner Haffs ab 1995 verstärkt integrativ gearbeitet, und von Anfang an spielten auch inklusive Aspekte eine Rolle – auch wenn noch niemand es so nannte.

Das wird in besonderer Weise durch zwei O-Töne von Teilnehmer\*innen des IntegrationsProjekts ZERUM deutlich. Beiden Texten gemein ist, dass sie sich mit den Auswirkungen und Folgen einer Erlebnis- und abenteuerorientierten Arbeit in inklusiven/behindertenspezifischen Zusammenhängen am ZERUM/UECKERMÜNDE in MECKLENBURG-VORPOMMERN auseinandersetzen. Sie unterscheiden sich jedoch durch ihr „Erscheinungsjahr“ (1997 bzw. 2017) und ihre Autorenschaft. Im Text von 1997 beschreibt ein ausgebildeter Sonderpädagoge seine Erlebnisse bei einer Abenteuer- und erlebnisorientierten Freizeit am ZERUM, 2017 berichten junge Mitarbeiter\*innen mit Beeinträchtigungen aus einer sogenannten „Werkstatt für Behinderte“ (WfB) von ihren Erfahrungen als Anleiter\*innen von abenteuerpädagogischen Programmen, die ebenso am ZERUM durchgeführt wurden.

### 3 Originaltöne

#### 3.1 Textausschnitt I: Inklusion und Erlebnispädagogik 1997

„Auch ich als so genannter Profi habe sehr viel gelernt. Ich habe gelernt, dass in meinen Teilnehmern mehr drinsteckt als ich ihnen zugetraut hätte. Ich habe gesehen, dass Grenzen zu erkennen nicht unbedingt Angst macht, und dass Grenzen zu überwinden generelle Auswirkungen auf die Persönlichkeit hat, dass das Bedürfnis nach Erfahrungen ein Menschenrecht ist, das unseren behinderten Mitbürgern leider viel zu oft vorenthalten wird – aus Sorge, aus Überbehütung und aus Angst vor den Folgen. Leider vergessen wir Profis dabei allzu oft, dass wir damit unseren behinderten Mitmenschen einen großen Teil der Persönlichkeitsentwicklung vorenthalten und dies letztendlich nur zu unserer eigenen Bequemlichkeit tun (...).

Letztendlich kann ein erlebnispädagogischer Urlaub nur den Impuls liefern, der im Alltag weiter verfolgt werden muss. Da genügt dann auch oft, schon eine Quersfeldein-Wanderung durch zu führen.“

(Text aus „Abenteuer wagen ... ein Handbuch für die Praxis“ von 1999 – Kapitel 4, „Szenario für die Zukunft“, Seite 57).

Ich hatte diese Aussage – 18 Jahre nach seiner Veröffentlichung – fast vergessen. Und doch symbolisiert sie in einfacher und eindeutiger Weise vieles von dem, was die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen und deren „Inklusion“ (damals sprach – wie gesagt – noch kaum jemand davon) in die Gesellschaft ausmacht – so wie wir sie am ZERUM verstanden haben wollen.



Abb. 2: ... ab nach oben (Rollstuhlstation im Hochseilgarten). Bildquelle: ZERUM

### 3.2 Textauschnitt II: Inklusion und Erlebnispädagogik 2017

... „Unser Fazit:

- Wir können mehr, als wir uns bisher zugetraut haben.
- Wir sind alles gleich, es gibt keine Unterschiede. Um die für alle umzusetzen, muss es mehr dieser Verantwortung geben.
- In den Übungsseminaren wurde uns viel Vertrauen von unseren Anleitern entgegengebracht. Sie haben uns ermutigt, dass wir Anleiter sein können, uns darin bestärkt.

Dieses Vertrauen hat uns viel Sicherheit gegeben und diese Sicherheit konnten wir den Studenten weiter vermitteln.

Alles in allem können wir sagen, dass *Vertrauen* die Basis für viele wichtige Dinge im Leben ist. Um was im Leben zu erreichen, muss einem Vertrauen entgegen gebracht werden.

#### **Inklusion geht nur gemeinsam.“1**

Ein Ausschnitt aus der Reflektion zu einem Praxistag für Studierende der Hochschule Neubrandenburg am ZERUM, bei dem Beschäftigte einer „Wfb“ als Anleiter\*innen der abenteuerpädagogischen Praxisangebote beteiligt waren.



**Abb. 3 und 4:** Erfahrungsraum Höhe („Cargo-Netz“ und „Mannschaftszug“) Bildquelle: ZERUM

#### 4 Selbstverständnis der inklusiven Arbeit am ZERUM

Zwei Texte aus verschiedenen Blickwinkeln, aber mit den gleichen Themen: Es geht um Vertrauen, Selbstwirksamkeit, Respekt und Miteinander, immer im Kontext von Erlebnispädagogik und immer im Zusammenhang mit dem IntegrationsProjekt am ZERUM. Wir wollen versuchen, diesen langjährigen Prozess am Beispiel dieser Institution genauer zu beleuchten, um Mut für Inklusion zu machen und die Neugier für diesen spannenden gesellschaftlichen Prozess zu wecken bzw. weiter zu unterstützen! Fotos mit Beispielen aus der Praxis sollen die Arbeit im Projekt anschaulicher und erlebbarer machen!



**Abb. 5 und 6:** Erfahrungsraum Wasser: Auf dem Barriere armen Erkundungsfloß „SilaVega“ und auf der „Wappen von Ueckermünde“ – Deutschlands erstem Rollstuhl gerechten Großsegler. Bildquelle: ZERUM

Die gegenwärtige Situation ist die, dass bereits viele Kooperationspartnerinnen und -partner des Integrationsprojektes (und andere gewiss auch) die Ideen und die Grundhaltung des Projektes mit Tatkraft und Engagement vertreten. Strukturen von Schule und Behindertenhilfe sowie finanzielle Engpässe stellen zwar teilweise Probleme dar. Sie sind aber keine Hinderungsgründe dafür, behinderten Menschen den Zugang zu Körper- und bewegungsbezogenen Ansätzen und damit zu neuen Handlungsspielräumen zu eröffnen, sei es im Rahmen einer Ferienfreizeit, eines Schulprojektes, von Praxistagen, Freizeit-Arbeitsgemeinschaften oder einzelnen Wandertagen.



Abb. 7: Übersetzen zum Badestrand mit dem „Ströper“ – mit und ohne Rollstuhl. Bildquelle: ZERUM

## 5 Eine Entwicklungsgeschichte

Seit Projektbeginn war die Inklusion/Integration am ZERUM eine große Herausforderung, aber gleichzeitig auch eine Herzensangelegenheit – eigentlich DIE „Idealkombination“ für ein pädagogisches Themenfeld.

Neben dem im Entstehen und hoffentlich weiterhin auch im Gedeihen befindlichen „Netzwerk Inklusion Stettiner Haff“, das die (Mit-)Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen speziell in der Region Vorpommern verbessern – und natürlich auch auf andere Landesteile und darüber hinaus ausstrahlen soll, hatte und hat das Thema „Inklusion“ unmittelbare und umfangreiche Auswirkungen auf das ZERUM selbst.





**Abb. 8 und 9:** Erfahrungsraum Natur – Erfahren mit allen Sinnen. Bildquelle: ZERUM

Schon sehr schnell merkten wir, dass da Neuland betreten wurde, welches umfassende Veränderungen zur Folge haben würde:



**Abb. 10:** ... auf geht's – der Barfußpfad. Bildquelle: ZERUM

... und das nicht nur für die Inhalte der bisherigen integrationspädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen am ZERUM und im Verein, die seit jeher geprägt war von Abenteuer- und erlebnisorientierten Angeboten, sondern für alle Bereiche der Einrichtung.

- *Baulich:* in einem noch lange nicht abgeschlossenen Prozess wurde und wird das Zerum immer barrierefreier (wie die umfangreichen Baumaßnahmen am Zerum-eigenen Hafen oder durch den Bau von rollstuhlgerechten Stationen im Hochseilgarten)
- *Inhaltlich/Fachlich:* seit Projektbeginn wird versucht, möglichst viele der pädagogischen Konzepte und Angebote so zu modifizieren, dass sie einer größtmöglichen Zahl an Nutzer\*innen – unabhängig von Geschlecht, Ethnie, eventueller Beeinträchtigung – zugänglich sind.
- *Persönliche Einstellung/Haltung:* Seit Anbeginn wird versucht, dass sich alle, die mit inklusionsrelevanten Themen und Arbeitsfeldern am ZERUM beschäftigt sind, sich auch damit auseinandersetzen und auseinandersetzen dürfen – dass es Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, der Wissensvermittlung gibt. Das bedeutet, dass sich neben dem pädagogischen Personal, vor allem auch das technische Personal (Küche, Reinigung, Hausmeisterei) und die vielen Ehrenamtlichen am ZERUM mit dieser Thematik beschäftigen, in Form von persönlichen Gesprächen, Praktika, internen und externen Seminaren.

## 6 „Barrieren im Kopf“ ... und ihre Überwindung

Die Erfahrungen jahrelanger kontinuierlicher Projektarbeit – unterstützt von einer Vielzahl von Institutionen, politischen Entscheidungsträger\*innen, Privatpersonen und Kommunen, ohne die unsere Arbeit und deren Ergebnisse niemals so weit und umfangreich geworden wären, haben eine große Vielfalt an Erkenntnissen erzeugt.

Neben der Beseitigung baulicher und damit sehr offensichtlicher Barrieren wurde zunehmend deutlicher, dass die Bereitschaft der Mitarbeiter\*innen und der Gäste mindestens ebenso entscheidend ist, um über eventuell improvisierte und auch unorthodoxe Maßnahmen den Menschen mit Beeinträchtigungen einen Zugang zu abenteuerorientierten Räumen und Aktivitäten zu ermöglichen. Die viel zitierten „Barrieren im Kopf“ sind es, die ein gleichberechtigtes und faires Miteinander von Menschen aller Couleur verhindern oder eben, nach deren Beseitigung, auch ermöglichen können.

Die inklusive Arbeit am ZERUM der letzten 20 Jahre hat immer wieder gezeigt, dass gerade die scheinbar „nebensächlichen“ und zufälligen Begegnungen, die stattfanden, wesentlich zu einem unbefangeneren und authentischen Miteinander beitrugen. Ob in den Speisesälen, in denen in der Hauptsaison bis zu 80 Personen gleichzeitig essen, ob in den Dusch- und Waschräumen, ob in den Fluren des Unterkunftgebäudes, beim Volleyball-Spiel oder abends an einem der Lagerfeuerplätze, bei der gemeinsamen Tagung oder dem Seminar mit Referent\*innen mit und ohne Beeinträchtigungen. Das ZERUM bietet Raum und Möglichkeiten für einen Austausch zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, wie er in der „realen Welt“ oft nicht (mehr) vorhanden ist.



Abb. 11: Vertrauens“lauf“ auf Rädern. Bildquelle: ZERUM



## 7 Möglichkeiten eines Schullandheims

Ein Schullandheim kann allein durch seine Funktion als ein Freizeit- und Lernort für viele Zielgruppen inklusionsfördernd wirken, indem Grenzen und Barrieren – baulich, inhaltlich und menschlich – abgebaut werden. Sind diese überwunden, so ist es oft nur noch ein ziemlich kleiner Schritt bis zur wirklichen gesellschaftlichen Inklusion.

*Das Szenario für die Zukunft ist*, es nicht als Bequemlichkeitsverlust zu empfinden, Menschen mit Beeinträchtigungen Entwicklungschancen zu eröffnen. Das bedeutet z.B.:

*Zeit spielt keine Rolle.* Ob das Schwimmwestenanlegen 10 Min. oder eine Stunde dauert und sich die Paddeleinführung über zwei Tage erstreckt oder nur über einen halben, wird tatsächlich als unerheblich empfunden.

*Der Wert der Schnelligkeit, der schnellen Leistung existiert nicht* und prägt weder das Denken und Handeln der Anleiter\*innen, der Betreuungspersonen, der Teilnehmer\*innen noch aller beteiligten Kontaktpersonen.

*Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen können in bewegungsbezogenen, erlebnisorientierten Settings Kompetenzen entdecken*, entwickeln und Grenzen ausprobieren, unterstützt durch sich sicher fühlende Betreuer\*innen, die nicht „mit einem Bein im Gefängnis stehen“.

*Entscheidend bleibt*, die inklusiven Arbeitsansätze in die Alltagsarbeit mit Menschen mit Behinderungen zu transferieren und dabei die eigenen Spielräume auszuschöpfen.



Abb. 12: Paddeln auf der Uecker. Bildquelle: ZERUM

### Wie geht es bei uns weiter?

Das ZERUM ist auch heute ein, nun nicht mehr ganz so „normales“, Schullandheim geblieben. Durch die neuen inklusiven Aspekte hat es sich jedoch wesentlich weiterentwickelt, und diese Veränderungen sind noch lange nicht abgeschlossen. Das heißt: ... *wenn die Inklusion noch nicht abgeschlossen ist, dann geht der Prozess eben noch weiter!*



**Abb. 13:** ... und es geht weiter! Bildquelle: ZERUM

### Literatur

- Reinert, J., Leven, K. (1999): Abenteuer wagen ... Ein Handbuch für die Praxis. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Schirp, J. (2017): Abenteuer- und Erlebnispädagogik. In: H.-U. Otto & U. Tschiersch (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Vollmar, M., Schirp J. (2018): Die Bildungsdimensionen bewegungs- und naturorientierter, erlebnispädagogischer Arbeitsansätze für sozial benachteiligte Kinder. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/2018. Baden-Baden: Nomos-Verlag

### Links

[www.bsj-marburg.de](http://www.bsj-marburg.de)  
[www.zerum-ueckermuende.de](http://www.zerum-ueckermuende.de)  
[www.greif-von-ueckermuende.com](http://www.greif-von-ueckermuende.com)  
[www.rollisegler.de](http://www.rollisegler.de)

### Bildquellen (alle ZERUM):

- Bild 1: ... wo soll's hingehen?
- Bild 2: ... ab nach oben (Rollstuhlstation im Hochseilgarten)
- Bild 3+4: Erfahrungsraum Höhe („Cargo-Netz“ und „Mannschaftszug“)
- Bild 5+6: Erfahrungsraum Wasser: Auf dem Barriere armen Erkundungsfloß „SilaVega“ und auf der „Wappen von Ueckermünde“ – Deutschlands erstem Rollstuhl gerechten Großsegler
- Bild 7: Übersetzen zum Badestrand mit dem „Ströper“ – mit und ohne Rollstuhl

Bild 8+9: Erfahrungsraum Natur – Erfahren mit allen Sinnen

Bild 10: ... auf geht's – der Barfußpfad

Bild 11: Vertrauens"lauf" auf Rädern

Bild 12: Paddeln auf der Uecker

Bild 13: ... und es geht weiter!

## **„Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein“ (Hartmut von Hentig) – Nachhaltige Schülerfirmen als Beitrag zur Förderung von Inklusion**

Zum Gelingen der Inklusion braucht es in den unterschiedlichen Schulformen und darüber hinaus in den Einrichtungen der Behindertenhilfe praktische Lernformen und didaktische Arrangements, die es möglich machen, Schüler\*innen bzw. die Beschäftigten ihre unterschiedlichen Talente und Fähigkeiten entdecken zu lassen, ihre Stärken zu zeigen und in einem Gesamtkonzept so zusammen zu führen, dass jede/r ihren/seinen Beitrag zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels leisten kann. Sie können Erfolgserlebnisse feiern und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln. Das eingeführte pädagogische Konzept der Nachhaltigen Schülerfirmen (NaSch) bietet gerade im Prozess der Inklusion vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, Leistungsanforderungen unserer Gesellschaft mit den Bedingungen und Interessen der Schüler\*innen zu verknüpfen.

### **1 Merkmale nachhaltiger Schülerfirmen**

Schülerfirmen bieten auf einem realen Markt Produkte und/oder Dienstleistungen an. Dieser Markt kann die eigene Schule/Einrichtung sein, er kann aber auch außerhalb liegen. Die Schülerfirmen betreiben u.a. Schulkioske, bieten Cateringservice, reparieren Fahrräder, organisieren Klassenfahrten, produzieren Holzprodukte wie Nisthilfen für Vögel oder erklären Senioren den Gebrauch ihrer Handys oder Computer. Für den Erfolg ist eine angemessene Organisation der betrieblichen Abläufe notwendig. Das Ziel der Firma ist nicht zuallererst Gewinn zu machen, sondern sie soll es jungen Menschen ermöglichen, erste wirtschaftliche Erfahrungen zu sammeln und in einem wirklichkeitsnahen Umfeld wirtschaftliches Handeln und Denken zu erlernen.

Nachhaltige Schülerfirmen wollen nicht nur wirtschaftlich erfolgreich sein. Sie wollen dabei auch ökologische und soziale Ziele verfolgen. Produkt, Produktion und Betrieb sollen so gestaltet sein, dass die Natur möglichst wenig belastet wird, die Mitarbeiter\*innen persönlich in ihren sozialen und fachlichen Kompetenzen gestärkt werden, das Miteinander üben können und dabei auch gesellschaftliche

Probleme wie z.B. das gemeinsame Wirtschaften in der Einen Welt erfahren. Vernetztes Denken im Nachhaltigkeitsdreieck Wirtschaft, Umwelt und Soziales soll erlernt werden. Das Motto lautet: Erfolgreich wirtschaften in ökologischer und sozialer Verantwortung. Eine große pädagogische Chance besteht dabei darin, dass die Qualifikation der Mitarbeiter\*innen sich nicht zwangsläufig wie im realen Betrieb an den betrieblichen Erfordernissen ausrichten muss, sondern es besteht die Chance, das Handlungsfeld der Schülerfirma an den Fähigkeiten der Mitarbeiter\*innen zu orientieren. So können sie behutsam an die Leistungsansprüche der realen Wirtschaft herangeführt werden, der Weg dahin kann mit persönlichen Erfolgserlebnissen gepflastert sein.

Nachhaltige Schülerfirmen sind zuerst eine pädagogische Veranstaltung. Oberstes Ziel ist das Sammeln von Erfahrungen durch praktisches Handeln und das Erwerben von Kenntnissen. Selbstständiges Handeln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Firma stärkt die Persönlichkeit und sorgt für Motivation. Um Kompetenz in die Schule zu holen und den Schüler\*innen neue Erfahrungshorizonte zu erschließen sollten die Schülerfirmen so viel Kontakt wie möglich mit möglichst branchengleichen Unternehmen vor Ort pflegen. Als günstig hat sich ein festes Partnerschaftsverhältnis mit einer Firma erwiesen.

Um wirtschaftlich erfolgreich sein zu können, müssen nachhaltige Schülerfirmen in der Gründungsphase eine erfolversprechende Produktidee und Unternehmensleitlinie entwickeln, Marktchancen erkunden, die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen abklären, einen Finanzplan erstellen und das Ganze möglichst in einem Businessplan zusammenfassen. Dabei ist wichtig, dass die Schülerfirma als dauerhafte Einrichtung fest in den Lehrplan der Schule bzw. der Einrichtung der Behindertenhilfe integriert ist. Deshalb muss der Firma dauerhaft eine Organisationsstruktur gegeben werden, der Personalbedarf ist zu ermitteln und zu decken, die Abläufe im Betrieb von der Beschaffung bis zum Absatz sind zu strukturieren, die Buchführung muss organisiert werden usw. Alles das, was in einem realen Betrieb anfällt, muss auch in einer Schülerfirma im Kleinen erledigt werden und bietet so vielfältige Möglichkeiten, wirtschaftliches Grundwissen zu vermitteln. Dabei ergeben sich Arbeitsplätze mit einem sehr unterschiedlichen Anforderungsniveau.

Im Sinne der Nachhaltigkeit ökologisch zu wirtschaften heißt für Schülerfirmen, sich bei allen Entscheidungen zu überlegen, wie man Materialien und Energie einsparen kann, wie man verstärkt auf nachwachsende Rohstoffe und erneuerbare Energien setzt, wie beim Produkt und der Produktion Schadstoffe eingespart werden können und wie Abfälle zu vermeiden oder ansonsten ordnungsgemäß zu beseitigen sind. Um dies abzusichern bemühen sich Schülerfirmen um einen permanenten Verbesserungsprozess.

Sozial verantwortlich zu wirtschaften heißt für nachhaltige Schülerfirmen, dauerhaft die Perspektiven der Einen Welt, der Gleichstellung der Geschlechter und der

in der Firma vertretenen Nationalitäten sowie der Menschen mit Behinderungen im Auge zu behalten. Diese Schülerfirmen bieten den Schüler\*innen praktische Möglichkeiten, ihre persönlichen Kompetenzen wie z.B. Team- und Entscheidungsfähigkeit zu entwickeln. Sie lernen, miteinander konstruktiv zu reden, Konflikte zu lösen und sich an Werten (Nachhaltigkeitsidee) zu orientieren. Nicht zuletzt lernen sie, selbständig zu lernen und zu handeln. Erfolgserlebnisse auch in diesen Feldern stärken die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit.

## **2 Kurzer Abriss der Geschichte der nachhaltigen Schülerfirmen**

Von 1999 bis 2008 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwei bundesweite Programme der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Bildung für nachhaltige Entwicklung finanziert. Ein zu entwickelndes Modul in diesen Programmen war das Modul der nachhaltigen Schülerfirmen, für das das Land Niedersachsen den Zuschlag erhielt. Das Regionale Umweltbildungszentrum (RUZ) in Hollen hatte es übernommen, das Konzept für diese Schülerfirmen in Kooperation mit Universitäten und Lehrkräften zu entwickeln und an zunächst vier Schulen im Oldenburger Land zu erproben. Nach Beendigung dieser Erprobungsphase finanzierte die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) von 2001 bis 2003 ein erstes Projekt zum Thema in Niedersachsen, Thüringen und Baden-Württemberg, um das Konzept zu verfeinern und auszubauen. In der Folge wurden in vielen Bundesländern und auf Bundesebene Lehrerfortbildungen zu nachhaltigen Schülerfirmen durchgeführt. Außerdem entstanden vielfältige Materialien zu den zentralen Handlungsfeldern in nachhaltigen Schülerfirmen. Sie decken u.a. die Themenbereiche Recht, Aufbauphase einer Schülerfirma, Businessplanerstellung, Buchführung, Nachhaltigkeitsaudit und Marketing ab. Diese Materialien sind über die einschlägigen Webseiten oder den niedersächsischen Landeskoordinator für nachhaltige Schülerfirmen zu beziehen (s. den Hinweis am Ende dieses Beitrags). Zudem wurde in Niedersachsen ein flächendeckendes Netz von Regionalkoordinatoren aufgebaut, deren Rat von Schülerfirmen jederzeit eingeholt werden kann. Solche Berater gibt es vereinzelt auch in anderen Bundesländern. Die Koordinatoren führen regelmäßig Schülerfirmenmessen durch, um einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und um Öffentlichkeit herzustellen. Das alles hat dazu geführt, dass in Niedersachsen zurzeit rund 500 nachhaltige Schülerfirmen eingerichtet sind (Stand Frühjahr 2018).

### **3 Das Projekt „Nachhaltige Schülerfirmen als Instrument zur Förderung von Inklusion“ der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Papenburg**

Die Historisch-Ökologische Bildungsstätte hat in den Jahren 2014 bis 2017 das Projekt „Nachhaltige Schülerfirmen als Instrument zur Förderung von Inklusion“ schwerpunktmäßig im Nordwesten Niedersachsens realisiert (ausführlicher vgl. Historisch-Ökologische Bildungsstätte 2017). Ausgangspunkt der Überlegungen war, dass sich Nachhaltige Schülerfirmen im Bereich der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bewährt haben, um der zunehmenden Heterogenität der Schüler\*innen durch geeignete innovative Lernformen Rechnung zu tragen. Nichtsdestotrotz blieben und bleiben auch nach Abschluss der Schule zu viele Schüler\*innen übrig, die den Übergang in eine reguläre Ausbildung nicht schaffen bzw. diese bald wieder abbrechen. Sie verbringen z.T. viele Jahre im sog. „Übergangssystem“ zwischen Schule und Ausbildung/Beruf oder werden in Einrichtungen der Behindertenhilfe auf eine Beschäftigung in einer beschützenden Werkstatt vorbereitet.

Angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels werden auf der anderen Seite händeringend Auszubildende gesucht. Der erhöhte Fachkräftemangel geht einher mit stagnierenden oder rückläufigen Arbeitsplatzangeboten für nicht qualifizierte Arbeitskräfte. Auch aus dieser Perspektive sind daher Konzepte gefragt, wie es Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht werden kann, auch nach oder im Zusammenwirken mit dem Besuch einer Werkstatt für beeinträchtigte Menschen eine Berufsausbildung aufzunehmen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten (aus-)gebildet zu werden und einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt nachzugehen. Dazu müssen unterschiedliche Einrichtungen wie z.B. allgemein und berufsbildende Schulen und/oder Einrichtungen der Behindertenhilfe zusammen gebracht, vernetzt werden, um die Übergänge zwischen ihnen transparenter und fließender zu gestalten, bislang eher starre Grenzen zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen aufzuweichen.

Unser Projekt wollte das Konzept Nachhaltige Schülerfirmen somit auch in Tagesbildungsstätten und Einrichtungen der Behindertenhilfe einführen, um Übergänge zwischen Schulen, Einrichtungen der Behindertenhilfe und dem (ersten) Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren sollte über das bisherige Maß hinaus intensiviert werden, wozu Netzwerke von Förderschulen, Tagesbildungsstätten, Oberschulen, Berufsbildenden Schulen (mit den Bereichen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufseinstiegsklassen (BEK) und Berufsfachschulen), Behindertenwerkstätten, Unternehmen, und den Regionalkoordinatoren für Nachhaltige Schülerfirmen aufgebaut wurden. Nachhaltige Schülerfirmen sollten so zu einem wichtigen, be-

reichernden Element im Rahmen des Übergangsmanagements von der Schule in den Beruf werden.

Tagesbildungsstätten sind in vielen Regionen ein Äquivalent für die Förderschulen für geistige Entwicklung und bereiten ihre Schüler\*innen ebenso auf das Arbeitsleben vor wie die Förderschulen Lernen oder die Haupt- und Realschulen bzw. Oberschulen. Um diese Schüler\*innen weiter zu qualifizieren, durchlaufen sie nicht selten den Berufsbildungsbereich der Einrichtungen der Behindertenhilfe. Dieser Berufsbildungsbereich hat einen klar formulierten Bildungs- und Qualifizierungsauftrag, der sich nicht darauf begrenzt, die Schüler\*innen auf die Arbeit in einer Behindertenwerkstatt vorzubereiten sondern ausdrücklich fordert, abhängig von den jeweiligen Beeinträchtigungen bzw. dem unterschiedlichen Grad der Beeinträchtigung auch andere Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen. Und dies ist eher möglich in einem breiten Kooperationsnetzwerk.

Nachhaltige Schülerfirmen bieten eine natürliche Differenzierung von Tätigkeiten – auch und gerade mit verschiedenen Anspruchs- und Schwierigkeitsniveaus. Jede\*r wird nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten eingesetzt. Statt einer funktionalen Differenzierung gilt das Motto: „Wir bleiben zusammen!“

So kann eine „Passung“ gelingen“, wenn die individuellen Stärken deutlich werden und den Schüler\*innen z.B. durch die Vermittlung eines weiterführenden Praktikumsplatzes realistische Tätigkeitsfelder auch auf dem ersten Arbeitsmarkt näher gebracht werden, die ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten entsprechen.

Im Rahmen des Projektes wurden zahlreiche Nachhaltige Schülerfirmen gegründet. Dieses wollen wir im Folgenden an zwei unterschiedlichen Beispielen illustrieren.

### **3.1 Inklusive nachhaltige Schülerfirmen in einer Tagesbildungsstätte**

Die Gründung der nachhaltigen Schülerfirma „Glanz&Gloria“ der Tagesbildungsstätte der Lebenshilfe Leer erfolgte, unterstützt durch die Arbeit des Netzwerkes Papenburg/Leer/Friesoythe/Cloppenburg, zu Beginn des Jahres 2017 zeitgleich mit der Einführung eines neuen Kerncurriculums für diese Schulform. Dies machte auch die Installation einer neuen pädagogischen Struktur möglich. Im Mittelpunkt der Veränderung des Kerncurriculums stand die Ablösung des Unterrichts in einem starren Fächersystem für einzelne Klassen und der Übergang zu einem flexiblen Kurssystem für mehrere Klassen. Hierin nimmt die Schülerfirma einen zentralen Platz ein. Durch praktisches Lernen sollen in der Schülerfirma die Kulturtechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens kreativ vermittelt werden. Im neuen Kerncurriculum ist die NaSch als „Unterricht im Kurssystem“ für die Kompetenzbereiche „Personale Bildung“, „Gesellschaftliche Bildung“ und „Berufliche Bildung“ eingebettet. Zur personalen Bildung gehören dabei u.a. die Identitätsfindung der Schüler\*innen, Werte und Normen, Kommunikation und



der Umgang mit Medien. Im Bereich der gesellschaftlichen Bildung wird neben politischen und wirtschaftlichen Themen auch auf lebenspraktische Fragen wie Wohnen und Freizeitgestaltung Bezug genommen. Die berufliche Bildung bildet den vielleicht wichtigsten Unterrichtsschwerpunkt, da hier die Vernetzung der Schülerfirma zu den vorberuflichen Praxisfeldern der Tagesbildungsstätte hergestellt werden kann.

Als erstes Produkt entwickelte „Glanz&Gloria“ ein biologisch abbaubares Kastanienwaschmittel incl. Benutzerhinweisen und Bedienungsanleitung für die Kund\*innen. Die Produktion wurde von den Schüler\*innen unter Anleitung der pädagogischen Fachkräfte gemeinsam entwickelt und schrittweise umgesetzt. Die einzelnen Schüler\*innen übernahmen je nach ihrer individuellen Leistungsfähigkeit abwechselnd verschiedene Produktionstätigkeiten oder manchmal auch eine einzelne, gleich bleibende Tätigkeit. In den Teambesprechungen der Schülerfirma wurden die Fortschritte diskutiert und optimiert.

Als weiteres Geschäftsfeld wurde ein interner „Wäscheservice“ aufgebaut. Sorgfältig und differenziert in kleinen Schritten wurden die jeweiligen Lern- und Tätigkeitsprozesse im Förderbereich der geistigen Entwicklung angeleitet, umgesetzt und visualisiert. Auf dieser Lerngrundlage konnten praktische Tätigkeiten mit einem für die Schüler\*innen komplexen Anspruchsniveau mit der Zeit zu routinemäßig ausgeführten Handlungen werden. (vgl. Historisch-Ökologische Bildungsstätte 2017, S.20ff.)

### **3.2 Inklusive nachhaltige Schülerfirmen in Kooperation zwischen Berufsbildenden Schulen und Werkstätten für benachteiligte Menschen**

Im Rahmen des Projektes wurden in der Region Stadt Delmenhorst/Landkreis Diepholz des weiteren Schülerfirmen eingerichtet, in denen Schüler\*innen der Berufsbildenden Schulen (BBS) sowie Mitarbeiter\*innen von Werkstätten für benachteiligte Menschen partnerschaftlich und gleichrangig miteinander arbeiten. Die Kooperation zwischen der BBS und den Werkstätten hat in Niedersachsen eine lange Tradition. So unterrichten BBS-Lehrer regelmäßig im Unterricht in den Werkstätten. Dabei gibt es aber häufig keinen direkten Kontakt zwischen den jungen Menschen in beiden Einrichtungen. Die Idee im Projekt war nun, die Aktiven in beiden Einrichtungen über das praktische Tun in einer Schülerfirma zusammenzubringen.

In Niedersachsen gab es schon von Anfang an viele Schülerfirmen in den Förderschulen, Hauptschulen und Oberschulen sowie den Beruflichen Schulen. An den BBSen sind die meisten Schülerfirmen im Bereich der Berufsvorbereitung angesiedelt. So gibt es vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Schüler\*innen mit geistigen und körperlichen Behinderungen sowie mit sprachlichen Defiziten von ausländischen Mitbürger\*innen.

Seit 2006 gibt es z.B. an der BBS II Delmenhorst die Schülerfirma „Küchenzauber“. Die Schülerfirma stellt nachhaltige regionale Produkte im Bereich der Nahrungsmittel wie z.B. Marmeladen oder Speiseöle her, sie bietet aber vor allem auch einen Cateringservice in der Schule sowie bei Veranstaltungen in der Stadt an. In die multikulturelle Schülerfirma der BBS wurden nun behutsam geeignete Mitarbeiter\*innen der Delme-Werkstätten Delmenhorst integriert. Sie sind gleichberechtigte Arbeitskräfte mit eigenen Aufgabenbereichen und gleich am Erfolg der Firma beteiligt. Wie von selbst kommt es zu ständigen Kontakten in der Firma; so können u.a. auch eventuelle Ängste oder Vorurteile abgebaut werden. Produziert wird sowohl in der Lehrküche der Schule oder in der Küche der Delme-Werkstatt. So werden für die Zukunft wichtige Erfahrungen gesammelt, denn immer wieder wechseln BVJ-Schüler\*innen später in die Werkstätten oder Mitarbeiter\*innen der Werkstätten wechseln im Rahmen einer Ausbildung an die BBS.

#### 4 Erfahrungen aus dem Projekt

Zunächst ist festzuhalten, dass Lehrer\*innen und pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit erhalten, im Rahmen von Fortbildungen, sich in unterschiedliche Fragen nachhaltiger Schülerfirmen einzuarbeiten, um für sich Handlungssicherheit zu erlangen und den Mut zu fassen, eine solche auf den Weg zu bringen. NaSch werden nur gegründet, wenn Einzelne sich ihrer annehmen, eine mögliche Gründung mit Elan vorantreiben und auftretende Hindernisse mit Kreativität und Beharrlichkeit überwinden.

Des Weiteren braucht es Einfühlungsvermögen und Energie, um bildungsreichsübergreifend zwischen Schulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe die Partner so zueinander finden zu lassen, dass sie sich konzentriert in die Zusammenarbeit begeben können. Dabei dürfen die einrichtungsspezifischen Besonderheiten, die einer konstruktiven Zusammenarbeit im Wege stehen (können), nicht unterschätzt werden. Die Ansprache der Einrichtungen der Behindertenhilfe für diese neue Form der Kooperation könnte bzw. konnte auf verschiedenen Wegen erfolgen. Diese zeigen sich ansprechbar für neue Lernformen in heterogenen Lerngruppen, die anschlussfähig sind an die in der letzten Zeit neu erstellten Curricula für die unterschiedlichen Bildungsgänge in ihren Einrichtungen, z.B. in den Tagesbildungsstätten. Nachhaltige Schülerfirmen haben dazu nach unseren Erfahrungen einiges zu bieten:

- Die praktische Arbeit ermöglicht und fördert ein konzentriertes Arbeitsverhalten – gerade auch bei „schulmüden“ Jugendlichen; notwendige Schlüsselkompetenzen wie Pünktlichkeit, Ausdauer oder Konzentration werden genauso entwickelt wie die Zusammenarbeit mit „Gleichstarken“ im Team.

- Sie bieten vielfältige Chancen innerer Differenzierung und die Chance, vorhandene Teilleistungsstärken einzelner deutlich werden zu lassen und zu nutzen, z.B. für ausgesprochene „Rechenkünstler“.
- Sie fördern ein Arbeiten im Realitätsmodus, bei dem es notwendig ist, eine Arbeit zu einem fest gelegten Zeitpunkt wirklich zu Ende zu bringen; „es geht um was!“.
- Sie bieten einen Gestaltungsraum, in der z.B. bei der Auswahl der Geschäftsfelder eigene Interessen der verschiedenen Schüler\*innen bzw. Beschäftigten umgesetzt werden können (nicht zu unterschätzen: im Übrigen auch der Lehrenden); so können sie Selbstwirksamkeit erfahren und mehr und mehr Selbstsicherheit entwickeln.
- Die Teilnehmenden erhalten einen Erstkontakt zur Arbeit, sammeln direkte Erfahrungen außerhalb ihrer jeweiligen Einrichtungen und vertiefen so ihre Berufsorientierung. Zudem werden sie (im geschützten Rahmen) mit den Leistungsanforderungen der Gesellschaft in Kontakt gebracht.
- Sie sprechen potentielle Kunden an, gewinnen dadurch ein selbstbewussteres Auftreten, das ihnen in Bewerbungsgesprächen zu Gute kommen kann und die Bearbeitung von Angst besetzten Situationen erleichtert.
- Sie bieten ein erstes Erfahrungsfeld für die Idee des nachhaltigen Wirtschaftens, in dem die Beteiligten ihr eigenes Handeln in Bezug auf die Umwelt reflektieren und nach umweltschonenderen Möglichkeiten suchen, z.B. bei der Materialauswahl oder dem sparsamen Umgang mit Ressourcen.

## 5 Ausblick und Perspektiven

Nachhaltige Schülerfirmen sind ein Instrument zur wirksamen Förderung von Inklusion. Für die didaktisch-methodische Gestaltung des Lernens in heterogenen Lerngruppen bieten sie im Spannungsfeld von Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung Gestaltungsmöglichkeiten, die erst so nach und nach wahrgenommen werden. Sie sollten in der nächsten Zeit stärker in den Blickpunkt rücken – im Rahmen der Lehrkräftefortbildung und auch in der universitären Lehrerbildung.

Durch die Arbeit in unserem Projekt sind neue Möglichkeiten der Kooperation zwischen vor allem Berufsbildenden Schulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe angebahnt worden, die jetzt auch auf der Ebene des Landes Niedersachsen intensiv weiter verfolgt werden. Diesen Dialog gilt es engagiert fortzusetzen. Denn vor allem im bildungsbereichsübergreifenden Diskurs können konstruktive Ideen entwickelt werden, die den Prozess der Inklusion voran bringen. Hier „schlummern“ ungenutzte Ressourcen und Potentiale.

Nachhaltige Schülerfirmen bieten in beeindruckender, ja faszinierender Weise einen Rahmen, in dem sich Ideen entwickeln, persönliche Stärken entdecken lassen und die Beteiligten Selbstvertrauen gewinnen und neuen Mut schöpfen können. Solche Foren braucht unsere Gesellschaft, um wirklich alle mit ihren manchmal sehr besonderen Fähigkeiten zu fördern und immer neue Ideen zur nachhaltigen Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft zu realisieren.

### **Literatur**

Historisch-Ökologische Bildungsstätte Papenburg (2017): Nachhaltige Schülerfirmen als Instrument zur Förderung von Inklusion. Dokumentation der Projektergebnisse. Papenburg

Alle Materialien zu den nachhaltigen Schülerfirmen in Niedersachsen sind zu beziehen über: die Niedersächsische Landesschulbehörde/Carsten Schröder (Landesfachkoordinator für nachhaltige Schülerfirmen); E-Mail: carsten.schroeder@nlschb.niedersachsen.de

*Nicole Degenhardt*

## **Qualitätskriterien außerschulischer inklusiver Arbeit – Erfahrungen aus der praktischen Umweltbildungsarbeit (Klimaschutzbildung/BNE)**

### **Einleitung**

Das NaturGut Ophoven, Kompetenzzentrum für Umwelt und Klima, arbeitet nach den Grundsätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und zielt so darauf ab, die Gestaltungskompetenz eines jeden zu fördern. In Hinblick auf die Endlichkeit der natürlichen Ressourcen, dem Verständnis, dass diese Ressourcen jedem Menschen in gleichem Maße zustehen und im Bewusstsein des Klimawandels als global zu meisternde Herausforderung, gilt es die Eigenverantwortung eines jeden soweit zu stärken, dass das individuelle Leben die Möglichkeiten der anderen (auch zukünftigen) Menschen nicht schmälert.

Um diese Ziele zu verwirklichen, nutzt das NaturGut Ophoven die Möglichkeiten der klassischen Umweltbildungsarbeit, wobei sich diese in ihren Grundsätzen auf die Arbeiten Steve van Martres und Joseph Cornells bezieht.<sup>1</sup> Raum für die Umsetzung bietet das sechs Hektar große Außengelände mit Fließgewässer, stehenden Gewässern, Schulgarten, Wildblumenwiesen, Lehmbaustelle, Bienen-garten, Totgehölzen, Trockenmauern, Amphibion, Wald-Amphitheater, Wald, Vogelbeobachtungsstation und einem Pfad der Sinne.

Neben der Vermittlung von Wissen ist die Methodik der Programme so gewählt, dass die Teilnehmenden sich in Beziehung zu ihrer Umwelt setzen, sie erleben die Natur mit allen Sinnen. So ist es ihnen möglich, einen emotionalen Zugang zur Natur zu erfahren, und darüber ein Interesse und Bedürfnis bei sich hervorzurufen, Verantwortung zu übernehmen. Da in der Kindheit gewonnene emotionale

---

1 Grundlegend ist Cornells „Flow-Learning“, das eine Strategie der Naturerkundung in vier Stufen beinhaltet. Diese sind: Begeisterung wecken (Neugier und persönl. Interesse), konzentrierte Wahrnehmung (sinnl., unmittelbares Erleben der Natur, sich einlassen, gerichtete Aufmerksamkeit), unmittelbare Erfahrung (Schaffen eines pers., emotionalen Bezuges zur Natur) und abschließend: andere an den Erfahrungen teilhaben lassen (sich und seine Erfahrungen den anderen mitteilen = Verarbeitung und Gruppengefühl). Steve van Matres „Earth Education“ gibt die grundsätzliche Einstellung im Umgang mit der Natur wieder, die das NaturGut Ophoven vertritt, besonders in Hinblick auf das Mensch-Natur-Verhältnis.

Zugänge zur Natur dafür sorgen, dass auch der erwachsene Mensch auf diese Bindung zurückgreifen kann, die ihn zu einem sorgsamem Umgang mit der ihn umgebenden Umwelt veranlasst (vgl. Hüther 2005, 220), ist diese Arbeit in unseren Augen gerade in der Frühpädagogik notwendig. Neben der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, können, wie Schockemöhle (2009, 8) zeigt, Primärerfahrungen auch das Fundament für anschlussfähiges Wissen bilden. Dies verdeutlicht, dass praktische Umweltbildung auch die Förderung von Sachkompetenzen stärkt.

Neben dem Außengelände beheimatet das NaturGut Ophoven auch ein Kinder- und Jugendmuseum – die EnergieStadt – das in seiner Ausstellungskonzeption und Museumspädagogik handlungs- und erlebnisorientiert ist. Wie der Name vermuten lässt, dreht es sich in der EnergieStadt hauptsächlich um das Thema Energie. Welche Energieformen kennen wir? Wofür benötigen wir Energie? Welche unterschiedlichen Auswirkungen haben fossile und regenerative Energielieferanten für Mensch, Umwelt und Klima? Diese und viele weitere Fragen können die Besucher\*innen hier stellen, erforschen und beantworten. Das gesamte Museum ist barrierefrei und seine Angebote sprechen bewusst alle Besucher\*innen an. Durch die Vielzahl an Hands-on-Stationen ist es jedem möglich, das passende Angebot für sich herauszusuchen. Das Museum bietet Freiräume und Zeit für die Besonderheiten jedes Menschen sowie für ein gleichberechtigtes Miteinander. Neben der selbstständigen Erkundung des Museums kann an museumspädagogischen Angeboten teilgenommen werden. Da die Voraussetzung für ein inklusives Angebot qualifiziertes Personal ist, wurden sowohl die angestellten Mitarbeiter\*innen als auch die Honorarkräfte in einer zweitägigen Veranstaltung ‚Perspektivenwechsel – Ansätze zu einer inklusiven Umweltbildung‘ fortgebildet. Der jüngste Ausstellungsbereich zum Thema globaler Klimawandel hat mit seiner abschließenden Klimakonferenz einen Aufforderungscharakter, der längerfristig, also über den Museumsbesuch hinaus, wirkt. Die Besucher\*innen sind hier aufgefordert, ihre Erkenntnisse aus der Ausstellung zu reflektieren und können – quasi als Quintessenz – ihre individuelle Klimabotschaft per Email versenden. Die Ausstellung knüpft mit ihrer Frage nach dem persönlichen Klimag Glück, dass jeder Mensch in seinem Alltag findet, an der konkreten Lebenswelt der Besuchenden an und weitet zugleich die Perspektive auf das globale Erleben und somit die globale Auswirkung.

Da alle Programme modular aufgebaut sind, vielfältige Materialien zur Verfügung stehen, mit Raum flexibel umgegangen werden kann und die Mitarbeitenden ab dem 15. Kind im Team arbeiten, kann gut auf die Bedürfnisse heterogener Gruppen eingegangen werden. Als einen weiteren Gelingensfaktor für die inklusive Bildungsarbeit möchte ich die Einstellung der Mitarbeitenden anführen. Diversität wird ausdrücklich als positiv empfunden, da die Auseinandersetzung mit ihr eine Bereicherung darstellt. Denn wenn es gelingt, dass sich jede\*r Teilnehmer\*in mit

dem Lerngegenstand intensiv auseinandersetzt und die Erfahrungen, Erkenntnisse und Ideen dazu mit der Gruppe teilt, ergibt sich ein vielschichtiges Bild von Wirklichkeit und regt dazu an, die eigene Sichtweise zu reflektieren. So eröffnet jeder Kurs auch für die Lernbegleiter\*innen die Möglichkeit, Neues zu lernen. Um nachvollziehen zu können, wie diese Einstellung in der täglichen Arbeit vertreten werden kann, sei ein kurzer Blick auf die förderlichen Rahmenbedingungen eines außerschulischen Lernortes geworfen. Besonders hervorheben möchte ich dabei den Aspekt der Leistung. Da für außerschulische Lernorte keine Lehrpläne und Curricula vorliegen, wie Schule sie kennt, und Leistung nicht anhand von Noten gemessen wird, bewegen wir uns hier in anderen Lernräumen. Im Zentrum stehen das eigene Erleben und die eigene Auseinandersetzung mit einem Phänomen/einer Fragestellung. Bewusst werden unterschiedliche Lerntypen angesprochen, die Fragen der Kinder stehen im Mittelpunkt. In der Arbeit am NaturGut Ophoven stehen dafür Zeit, Räumlichkeiten und Personal zur Verfügung.

Die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Schule und außerschulischer Lernort arbeiten, bilden oft eine Kluft und verleihen der Exkursion einen Erlebnisfaktor, der wenig mit dem schulischen Alltag zu tun hat. Die Arbeit während der Exkursion entfaltet ihre Wirkmöglichkeiten jedoch optimal, wenn sie in Schule vor- und auch nachbereitet wird (vgl. Baar & Schönknecht 2018 7f.). Im Zusammenhang des Fachtages möchte ich das Projekt ‚Klimabildung+‘ skizzieren, da hier die Kooperation von außerschulischem Bildungsort, Schule und Fachdidaktik beispielhaft gelungen ist.

## Wie wird Teilhabe aller am NaturGut Ophoven konkret möglich gemacht?

Das Projekt ‚Klimabildung+‘<sup>2</sup> (2015-2017) hatte zum Ziel, 12 neue Unterrichtseinheiten zur Thematik Klimawandel/Klimaschutz zu erstellen, die einen engen Alltagsbezug zu den Schüler\*innen aufweisen und den Aspekt der kognitiven Dissonanz aufgreifen. Daraus entstanden sind Unterrichtseinheiten für die Klassen 3-6 mit Abläufen, Materialien und Hintergrundinformationen. Jede Unterrichtseinheit bietet explizit Materialien zur Binnendifferenzierung. Entscheidend in Hinblick auf Inklusion ist jedoch die Gesamtkonzeption der Einheiten. Bei der Konzipierung stand der Anspruch im Fokus, dass die Einheiten von inklusiven Lerngruppen durchzuführen sind. Wichtigstes Leitziel aller Einheiten ist die För-

---

2 Die Projekthomepage mit frei verfügbaren Unterrichtsmaterialien aller Programme sowie einer Broschüre sind kostenlos über die Homepage des NaturGuts Ophoven herunterzuladen: <https://naturgut-ophoven.de/kompetenzzentrum-umwelt-und-klima/projekte/klimabildung/> (Abrufdatum: 16.10.2018)

derung der Entscheidungskompetenz. Dies trägt entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen bei. Dazu wurden für die Unterrichtseinheiten Alltagssituationen von Schülerinnen und Schülern ausgewählt, die zum einen eine Relevanz für das Klima haben, zum anderen auf Gewohnheiten zurückgreifen, die zunächst unproblematisch scheinen. Wichtig bei dem Umgang mit der kognitiven Dissonanz ist es, die Entscheidungen, die von den Lernenden getroffen werden, nicht zu bewerten. So sollte es möglich sein, dass in einer Lerngruppe unterschiedliche Meinungen nebeneinanderstehen können. Unerlässlich ist es jedoch, dass jede\*r Schüler\*in dieselben Informationen zur Verfügung stehen und jede\*r seine Entscheidung begründet. Es zeigt sich, dass ein ausreichendes Maß an Selbstreflexion notwendig ist, um kognitive Dissonanz auflösen zu können. Diese Selbstreflexion wird geschult, indem sich der Mensch des Wechselverhältnisses zwischen sich und der Welt bewusst ist. Nach Brade & Dühlmeier sind dafür die Bedingungen des „Entdeckens, des Fragens, des Forschens und Erfahrens“ (2015, 434) notwendig. Diese Bedingungen gehören zur alltäglichen Bildungsarbeit des NaturGuts Ophoven. Das Projekt ‚Klimabildung+‘ stellt auch einen (gelungenen) Versuch dar, Anteile dieser Bedingungen in Schule zu transportieren.

Aus dem Projekt ‚Klimabildung+‘ möchte ich das Programm ‚Ein T-Shirt kommt selten allein?! Klimaschutz und Konsum‘ beispielhaft vorstellen. Die Thematik dieses Programms ist der komplexe Zusammenhang, der zwischen Klimaschutz und unserem Konsumverhalten besteht. Als Beispiel dient das T-Shirt, da mittlerweile Kleidung zum Wegwerfprodukt avanciert ist, und es aufgrund der z.T. geringen Preise den Wunsch des Kunden nach immerwährender Aktualität generiert. Darüber hinaus ist es vorstellbar, dass auch schon Schüler\*innen der Jahrgangsstufe 3 bzw. 4 T-Shirts von ihrem Taschengeld kaufen. Somit ist die Lebensweltnähe gegeben. Während des Programms vollziehen die Schüler\*innen anhand eines Stationslaufs nach, wie viele Produktionsschritte die Herstellung eines T-Shirts benötigt. Darüber hinaus wird ihnen vergegenwärtigt, dass jeder dieser Schritte CO<sub>2</sub> produziert. Hinzu kommt der CO<sub>2</sub>-Ausstoß für die Transportwege, der erheblich ist, da die einzelnen Fertigungsschritte der T-Shirtproduktion in verschiedenen Ländern erfolgen.

Zuvor werden die Schüler\*innen bewusst in einen inneren Konflikt gebracht, in dem sie sich für oder gegen den Konsum eines weiteren T-Shirts entscheiden sollen. Die Dilemmasituation, die jede\*r Schüler\*in für sich lösen soll, ist die Frage, ob ich mir jedes T-Shirt, das ich haben möchte, auch kaufen sollte, allein, weil ich es mir finanziell leisten kann und es viele Menschen so machen? Unabhängig von der persönlichen Entscheidung wird gemeinsam erarbeitet, welche Möglichkeiten es neben dem Kauf neuer Artikel gibt, um etwas anderes anziehen zu können.

Das Programm ist als außerschulisches Programm ausgegeben, da umfangreiches Material und viel Raum benötigt werden. Mit entsprechender Vorbereitung kann



es auch in der Schule durchgeführt werden (bzw. können die Materialien beim NaturGut Ophoven entliehen werden).

Durch das Nachvollziehen der unterschiedlichen Perspektiven im Rahmen des Programms werden zum einen die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz T.1 Kompetenz zur Perspektivübernahme und E.1 Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können (vgl. de Haan 2007, 16) geübt, zum anderen entspricht es der Forderung Prengels (2001, 93ff.; hier zitiert nach Carle 2015, 16), dass inklusiver Unterricht unterschiedliche Sichtweisen fördern und ihren Austausch unterstützen soll. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass inklusive Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammengedacht werden können. In der Praxis zeigt es sich tatsächlich, dass viele die Inklusion betreffende Themen durch die Arbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung vorbereitet sind. Für die explizite und strukturell verankerte Umsetzung fehlen bislang ausreichende finanzielle Ressourcen.

Ein weiterer Aspekt, an dem sich zeigt, inwiefern die vorgestellte Unterrichtseinheit inklusives Lernen unterstützt, ist das ‚individuelle Lernen‘. Wie Carle (2017, 24) in ihrem Artikel betont, muss in Hinblick auf inklusives Lernen in der Grundschule der Aspekt des individuellen Lernens ernst genommen werden. Um dem kindlichen Lernen aller gerecht zu werden, müsse

„etwas Neues entwickelt werden, das nicht die staatlicherseits erwünschten Ergebnisse zum Maßstab erhebt, sondern den Prozess des Kindes dazu in Bezug setzt, wie es sich mithilfe schulischer Anforderungen und seinen Vorerfahrungen und Denkweisen diesem gewünschten Ergebnis annähert.“

Sie macht darauf aufmerksam, dass das bisherige Schulsystem stark auf Selektion ausgerichtet ist und Inklusion einen grundsätzlich anderen Umgang miteinander verlangt (vgl. Carle 2017, 15). Im Sinne einer egalitären Differenz, so Carle (2017, 16), müssten die Lehrkräfte „für jedes Kind in der Lerngemeinschaft seiner Kindergruppe fachliche Bezüge zum gemeinsamen Lerngegenstand ermöglichen und die Leistungen jedes Kindes wertschätzen.“ Wie am Beispiel von ‚Ein T-Shirt kommt selten allein! Klimaschutz und Konsum‘ gezeigt, kommt es bei der Bearbeitung des Themenfeldes Klimaschutz und Konsum auf den Prozess des Lernens, die aktive Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit der Thematik an. Diese Didaktik entspricht einem „erweiterten Lernbegriff“ (vgl. Carle 2017, 19), der auf tiefgreifende sinnorientierte Lernprozesse setzt und unter einer hohen Leistung nicht das zügige Abarbeiten vorgegebener Anweisungen, sondern eine qualitativ anspruchsvolle Auseinandersetzung mit einer dafür geeigneten Aufgabe versteht. Darüber hinaus rückt Carle in den Blick, dass „die Entwicklung inklusiven Unterrichts [...] als langwieriger Lernprozess heterogener Kollegien und Schülerinnen und Schülern zu verstehen [sei]“ (Carle, 2017, 15). An dieser Stelle möchte ich den Blick auf eine mögliche Schnittstelle zwischen außerschulischem und schu-

lischem Lernen eröffnen. Wie sich in dem Projekt ‚Klimabildung+‘ gezeigt hat, können beide Institutionen und in Folge die Lernenden von einer engen Zusammenarbeit auch in Hinblick auf inklusives Lernen profitieren. Indem sich die unterschiedlichen Expertisen ergänzen und zugleich die jeweils eigene Perspektive erweitert wird, können zukunftsweisende Modelle erarbeitet werden. So könnte auch die Frage nach der Anbindung an Schule hier mögliche Antworten finden. Das NaturGut Ophoven arbeitet seit Jahren erfolgreich mit dem Kontaktelehrermodell. Darüber hinaus ist denkbar, dass die enge Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Lernort in die Lehramtsausbildung mit einbezogen wird. Konkret wäre diese Implementierung ein Beitrag zur Agenda Bildung 2030. Denn, um „Bildung für nachhaltige Entwicklung durchgängig [zu] verankern [...] [sollten] Kooperationen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern [...] gefördert werden.“ (Malina 2016, 36). Dies meint nicht weniger, als den konsequenten Ausbau so genannter Bildungslandschaften<sup>3</sup>. Entscheidend für eine gelungene Bildungsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung scheint es mir dabei zu sein, dass sich die verschiedenen Akteure nicht nur unter logistischen, sondern vor allem in Hinblick auf inhaltliche und kompetenzorientierte Aspekte hin absprechen und ihre unterschiedlichen Möglichkeiten, Lernen zu ermöglichen, bewusst einsetzen.

Doch was ist qualitätvolle Bildung? Inwiefern ist es verantwortbar, von den staatlich vorgegebenen Leistungsstandards abzuweichen? An dieser Stelle möchte ich auf die Bildungsstrategie der Bildung für nachhaltige Entwicklung nach Stoltenberg (2009, 21, 49f.) eingehen. Der Begriff der Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung versteht sich nicht als Wissensvermittlung, sondern bezieht sich auf Prozesse, in denen alternative Lösungen bedacht, Entwicklungen antizipiert und eben diese Prozesse auch reflektiert werden. Bildung soll dazu befähigen, den „Lern, Such- und Gestaltungsprozess“ (Stoltenberg 2009, 49), der nachhaltige Entwicklung bedeutet und dessen sie bedarf, verantwortungsbewusst mitzutragen.

Stoltenberg (2016, 4-8) weist in ihrem Artikel zur Bildungsqualität daraufhin, dass „die Diskussion [um ‚qualitätsvolle[r] Bildung‘] auf nationaler Ebene weitgehend unverbunden parallel zu dem Diskurs um Bildung für eine nachhaltige

3 Der Begriff der Bildungslandschaft beschreibt ein Konzept, das die Bildungsmöglichkeiten der Lernenden durch Vernetzung von schulischem und außerschulischem Lernen verbessern möchte. Zunächst auf Kinder und Jugendliche bezogen, gewinnt auch die Erwachsenenbildung im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ an Bedeutung. Gemeint ist eine Öffnung der formalen Bildung zur Einbindung von non-formaler und informeller Bildung. Eine solche Bildungslandschaft ist in dem Sinne inklusiver, als dass die Interessen und Fähigkeiten des Lernenden stärker im Vordergrund stehen. (Vgl. <https://www.aktion-mensch.de/zukunftskongress/dokumentation/panels/bildungschancen/inklusive-lernorte.php>; <https://www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan/die-bildungsbereiche-des-nationalen-aktionsplans/non-formales-und-informelles#>; Abrufdatum: 25.10.2018.)

Entwicklung [verläuft].“ (Stoltenberg 2016, 4). Letztendlich stellt sich meiner Meinung nach die Frage, welches Ziel die Gesellschaft mit Bildung verbindet, und darüber hinaus, welche Gesellschaftsform zukunftsfähig sein wird. Auch hierin möchte ich mich Stoltenberg anschließen, wenn sie betont, dass für die Verständigung über ein zukunftsfähiges Bildungssystem eine Wertediskussion unerlässlich ist (vgl. Stoltenberg 2016, 8).

## Fazit

In diesem Artikel habe ich anhand eines Beispiels aufgezeigt, welchen Beitrag das NaturGut Ophoven als außerschulischer Lernort zu Persönlichkeitsbildung und Leistungsbereitschaft jenseits von Bewertung in inklusiven Lerngruppen leistet. Als besondere Qualitätskriterien der Unterrichtseinheit haben sich Erlebnisorientierung, Problemorientierung, Mehrperspektivität und Handlungsorientierung herausgestellt, sowie die Fokussierung auf das prozesshafte Lernen. Weiterhin wurde die Unterrichtseinheit als gemeinsames Lernen konzipiert: Es stand nicht die individuelle Leistung im Vordergrund, sondern die gemeinsame Erarbeitung des Lerngegenstandes und die persönliche Auseinandersetzung mit diesem. Als Gelingenbedingungen für diese Arbeit haben sich folgende Aspekte erwiesen: Das multiprofessionelle Team der Mitarbeitenden des NaturGuts Ophoven, die enge Zusammenarbeit mit universitärer Fachdidaktik und Kontaktlehrkräften sowie eine prozessorientierte, externe Evaluation der Unterrichtseinheiten.

Aus dem Dargelegten ließen sich folgende Forderungen/Wünsche formulieren: Eine Verabschiedung von einem normativen Leistungsbegriff, der zu einem separierenden Schulsystem und damit auch zu einer separierenden Gesellschaft führt, zugunsten eines Bildungsbegriffes, der sich an der Bildungsstrategie einer nachhaltigen Entwicklung orientiert und das Recht auf sowie die Notwendigkeit von Bildung für alle Menschen ernst nimmt. Eine nachhaltige Gesellschaft kann nur eine inklusive sein.

## Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz (= Bildungswissenschaft Lehramt, Bd. 30).
- Brade, J. & Dühlmeier, B. (2015): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktual. und erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 434-441.
- Carle, U. (2017): Eckpunkte für die Entwicklung inklusiven Unterrichts. In: F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, 15-33.
- Cornell, J. (2006): Mit Cornell die Natur erleben: Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche – Der Sammelband. Mülheim a.d. R.: Verlag an der Ruhr.

- Förderverein NaturGut Ophoven e.V. (Hrsg.) (2017): Klimaschutz, was geht?! Klimaschutz und das innere Dilemma. Unterrichtseinheiten für Klasse 3-6 mit Abläufen, Materialien und Hintergrundinfos. Online unter: [https://naturgut-ophoven.de/fileadmin/Bilder/Kompetenzzentrum\\_Umwelt/Projekte/Klimabildung\\_/broschuere\\_klimabildung\\_plus.pdf](https://naturgut-ophoven.de/fileadmin/Bilder/Kompetenzzentrum_Umwelt/Projekte/Klimabildung_/broschuere_klimabildung_plus.pdf). (Abrufdatum: 17.10.2018).
- de Haan, G. (Hrsg.) (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin, 16. Online unter: [http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe\\_Kompetenzen.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf) (Abrufdatum: 23.10.2018).
- Hüther, G. (2005): Die Bedeutung emotionaler Bindungen an die Natur als Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung gegenüber der Natur. In: M. Gebauer & U. Gebhard (Hrsg.): Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur. Prof. Dr. Alfred Schmid-Stiftung; Zug/Schweiz. (=Die Graue Reihe 44), 219-233.
- Malina, B. (2016): Hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung weltweit. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39. Jahrgang, Heft 1, 2016, 35-36.
- van Martre, S. (1990): Earth Education: A new beginning. Greenville: The Institute for Earth Education.
- Schockemöhle, J. (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluation des Konzeptes „Regionales Lernen 21“. Weingarten: HGD (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd 44). Online unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf\\_44\\_schockemoehle.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_44_schockemoehle.pdf). (Abrufdatum: 17.10.2018).
- Stoltenberg, U. (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald. München: oekom.
- Stoltenberg, U. (2016): Bildungsqualität im Kontext des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39. Jahrgang, Heft 1, 2016, 4-8.

## **8 Inneneinsichten**



*Britta Baumert im Gespräch mit Michael Rimpler,  
Tim Lisowski, Indra Tappe, Marcel Hamann und  
Marvin Bothe*

## **Inklusion aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung**

Wenn es um das Thema Inklusion geht, wird in der Regel über vermeintlich exkludierte bzw. von Exklusion bedrohten Personen und Personengruppen gesprochen. Doch Inklusion beinhaltet immer auch Begegnung. Begegnung in Verschiedenheit und mit Verschiedenheit. Deshalb haben wir mit ihnen über Inklusion gesprochen. „Sie“, das sind Menschen mit Handicap aus Vechta, die sich regelmäßig in der von der Aktion Mensch geförderten Begegnungsstätte „SAM“ für Menschen mit und ohne Behinderung des Andreaswerks treffen: Tim Lisowski, Indra Tappe, Marcel Hamann, Marvin Bothe und Michael Rimpler. Wir haben mit ihnen über Inklusion und Exklusionserfahrungen in Gesellschaft, Arbeit und Schule sowie Leistungsanforderungen und Persönlichkeitsbildung gesprochen.

Die Begegnungsstätte SAM (nach dem gleichnamigen Film „I am Sam“) befindet sich in Vechta mitten in der Innenstadt; ganz unscheinbar in einem Wohnhaus. Fast hätte ich das Klingelschild übersehen. Als ich klinge, öffnet mir Lars die Tür. Er arbeitet beim Andreaswerk und unterstützt die Begegnungsstätte. Lars stellt mich vor. Ich erkläre, dass ich von der Uni komme und Teilnehmer\*innen für eine Podiumsdiskussion auf einer Tagung zum Thema Inklusion suche. Die Reaktionen sind gemischt. Einige scheinen sehr interessiert, freuen sich, dass sie zu Wort kommen sollen, dass wir uns für sie interessieren. Andere scheinen eher verhalten, haben Sorge vorgeführt zu werden. Einzelne sehen auch die Chance, sich durch einen solchen Auftritt politisch Gehör zu verschaffen. Klar wird direkt – Inklusion ist auch hier ein Thema. Ein Thema, das nicht nur positiv gesehen wird. Erfahrungen mit Exklusion im Alltag hat jede\*r von ihnen schon gemacht. Ausgrenzung, Stigmatisierung und sogar Gewalterfahrungen werden mir geschildert. Was mich daran beeindruckt, ist, dass bei diesen Schilderungen keine Resignation, kein Selbstmitleid mitschwingt, sondern ein unbedingter Wille nach Veränderung. Diese jungen Menschen sind politisch interessiert und wollen sich für ihre Interessen stark machen. Sie fordern ihren Platz in der Gesellschaft ein und sehen die Notwendigkeit, dass sich auch in der Schule etwas ändern muss.

Dass schulische Inklusion, wie sie derzeit vielfach praktiziert wird, problematisch ist, darin sind sie sich fast alle einig.

Michael Rimpler ist 41 Jahre alt, gelernter Büro- und Automobilkaufmann und lebt seit seinem sechsten Lebensjahr mit Epilepsie. Vor 16 Jahren verstärkte sich die Krankheit und macht ihm größere Probleme, sodass die Anfälle mittlerweile täglich auftreten. Daher arbeitet er seit 2008 im Andreaswerk, jeweils zwei Tage in der Werkstatt, zwei Tage im Archiv des Officialats und engagiert sich einen Tag in der Woche als Vorsitzender des Werkstatttrats.

*„Von Inklusion habe ich das erste Mal ca. 2012 gehört. In diesem Zeitraum war ein Büro für Leichte Sprache im Entstehen. Auf meine Nachfrage, was denn nun der Unterschied zur Integration sei, wurde mir gesagt, dass mit der Inklusion jeder – ob behindert oder nicht – die gleichen Chancen haben soll.*

*Das ist eine wunderbare Idee, so sollte es natürlich sein. Aber in der Wirklichkeit sieht es leider anders aus. Die „gesunde“ Gesellschaft tut sich schwer, diesen Gedanken umzusetzen. Selbst bei baulichen Hindernissen fehlt gesunden Menschen der Blick für das Problem und manchmal auch der Wille sie zu beseitigen.*

*Deshalb engagiere ich mich in meiner Freizeit im Behindertenrat. Ich finde es wichtig, dass wir gehört und unsere Bedürfnisse berücksichtigt werden.*

*Es braucht ein Umdenken in den Köpfen der Menschen. Die Gleichstellung und Anerkennung von behinderten Menschen beginnt dort und nicht in Gesetzestexten. Es geht vielmehr darum, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen mit seinen individuellen Fähigkeiten, Vorlieben und Bedürfnissen und nicht immer nur nach seiner Leistungsfähigkeit zu fragen.*

*Aktuell versucht die Politik, mit der Brechstange alle Schüler auf einen Level zu biegen. Über sogenannte Nachteilsausgleiche soll das Leistungsniveau angeglichen werden. Das gelingt nicht, und wenn, nur bedingt. Wir haben in unserer Region wunderbare Förderschulen mit bestens ausgebildeten Lehrern. Diese Einrichtungen werden weiterhin gebraucht werden und können nicht durch einfache Regelschulen ersetzt werden. Hier können die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung angemessen unterstützt und gefördert werden. Die Lehrer auf diesen Schulen haben nicht das Know-how und werden nur suboptimal unterstützt.*

Ähnliches gilt für den Arbeitsmarkt. Die Betriebe sind nicht eingestellt auf Menschen mit Behinderung. Deshalb brauchen wir die Werkstätten. Ich selbst arbeite in einer WfbM (Werkstatt für behinderte Menschen) und bin dort Vorsitzender des Werkstatttrats. In der Werkstatt findet sich jede Art von Behinderungen, körperlich wie psychisch sowie Kombinationen beider Arten. Dort bin ich – trotz meiner Epilepsie – ein sehr gesunder Arbeitnehmer ☺.



*Privat führe ich ein normales Leben, habe Frau und Kind und versuche die Krankheit nicht in den Mittelpunkt zu stellen. In meiner Freizeit bin ich im Behindertenbeirat tätig und singe im Madrigalchor. Ich bin Mitglied in einem Modellbaclub und biete Nachhilfe in Deutsch und Mathe in einem Flüchtlingsheim.“*

Tim Lisowski ist 30 Jahre alt, arbeitet seit 2009 im Andreaswerk. Seine Hobbys sind Fußball und Basketball. In der Schule wurde der Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ diagnostiziert.

*Für mich fängt Inklusion im Kopf an. Die Barrieren in den Köpfen müssen wir weg kriegen. Das ist entscheidend. In der Schule wurde ich häufig gemobbt. Da spielt es keine Rolle, ob man auf eine Förderschule oder eine Regelschule geht. Auch unter den Behinderten gibt es Ausgrenzung. Da geht es immer wieder darum, wer mehr oder weniger behindert ist und die halten sich dann für was Besseres – auch bei uns im Andreaswerk.*

*Die Menschen müssen offener im Kopf werden. Deshalb ist es wichtig, dass man mit Inklusion viel früher beginnt als in der Schule – schon in Krabbelgruppen und Kindergärten sollte das normal sein. Aber auch in der Arbeit. Ich freue mich z.B., dass ich seit diesem Jahr in einem Regelbetrieb arbeiten darf und nicht mehr in den Werkstätten. Ich arbeite jetzt in einer Pallettenwaschanlage.*

Indra Tappe ist 24 Jahre alt und wurde in der Schule als Kind mit dem Förderschwerpunkt „körperliche Entwicklung und Lernen“ eingestuft. Sie liebt Bücher, spielt Horn, lernt gerade Schwedisch und reitet gern.

*Ich fühle mich doppelt beeinträchtigt: Durch meine Spastik kann ich nur eine Hand gezielt nutzen und nicht gut laufen. Deshalb werde ich oft angestarrt. Außerdem halten mich viele Leute für dumm, weil ich eine Mathe-Lernschwäche habe. Im Supermarkt muss ich immer mit dem Handy nachrechnen, ob mein Geld ausreicht oder eine Freundin mitnehmen. Das ist ganz schön nervig. Früher wollte ich immer Buchhändlerin werden, denn ich liebe Bücher, aber dafür reichte mein Schulabschluss nicht. Ich habe mich zuerst gefreut, als ich dann im Andreaswerk in der Buchbinderei eingesetzt wurde. Aber wegen meiner Spastik in der Hand, kann ich die Klebearbeiten nicht allein durchführen. Also bin ich in der Industriemontage gelandet und habe mit Büchern gar nichts zu tun. Dabei bin ich nicht dumm und könnte viel mehr leisten als mir hier zugetraut wird. Vor kurzem durfte ich ein Praktikum im Archiv des Ofizialats machen und dort helfen alte Zeitungen zu archivieren. Das hat riesig Spaß gemacht. Aber weil ich dort immer jemanden brauche, der mir zur Hand geht, durfte ich dort nicht bleiben.*

*Auch die Städte sind noch nicht barrierefrei. Manche Läden sind für mich nicht erreichbar, weil nur Treppen ohne Geländer und ohne Rampe haben. Wie soll man denn da mit Gehhilfe oder Rollstuhl rein kommen? Die Menschen haben immer so viele Vorurteile und sehen nur was ich nicht kann. Sie sollten viel unbefangener mit uns umgehen so wie die Kinder. Die fragen einfach direkt, warum ich komisch laufe oder warum ich ein besonderes Fahrrad habe. In einer inklusiven Gesellschaft sollten die Menschen viel mehr miteinander reden. Sprecht uns doch einfach direkt an und redet nicht über uns!*

Marcel Hamann ist 24 Jahre alt und arbeitet seit 2011 in der Cafeteria des Andreaswerks. Bei ihm wurde in der Schule der Förderschwerpunkt „Lernen“ festgestellt.

*Inklusion bedeutet für mich, dass die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Handicap als normal und nicht als Ausnahme gesehen werden. Deshalb finde ich das Kardinal-von-Galen-Haus in Dinklage so toll. Da hat eine Förderschule für körperliche, motorische und geistige Entwicklung auch Kinder ohne Handicap aufgenommen. Das ist Inklusion. Handicaps sind dort normal und nicht die Ausnahme. Insgesamt sollte in der Schule mehr Wert auf Soziales gelegt werden. Das Miteinander ist doch genauso wichtig wie der Unterricht. Außerdem müssen die Schulnoten überdacht werden. Ganz ohne Noten wäre aber auch schlecht. Man will ja eine Rückmeldung haben und man braucht die ja auch für den Beruf. Ich finde es auch nicht gut, wenn die ganze Klasse Noten bekommt nur die Schüler mit Förderbedarf nicht. Da fühlt man sich ja auch ausgegrenzt. Man muss halt gucken, wo Noten wichtig sind, und wo andere Dinge wichtiger sind. Es dürfen auch nicht alle die gleichen Anforderungen haben. Sonst ist man immer nur frustriert, weil man etwas nicht kann.*

Marvin Bothe ist 29 Jahre alt. Bei ihm wurde bei der Geburt Trisomie 21 festgestellt. Er lebt und arbeitet seit 2007 im Andreaswerk im betreuten Wohnen und den Werkstätten.

*Ich fühle mich im Andreaswerk sehr wohl. Alle sind immer nett zu mir. Ich arbeite hier, wohne hier und meine Freundin ist auch hier. Im Sommer fahren wir auch in den Urlaub. Das macht auch Spaß. Die Betreuer hier sind alle total nett. Die helfen mir immer, wenn ich Hilfe brauch. Ich mach aber auch viel mit meiner Freundin alleine. Wir gehen Eis essen und zum Basketballspiel oder ins Kino. Ich habe hier alles, was ich brauche. Die Begegnungsstätte SAM ist mein zweites Zuhause.*

Was können wir nun aus diesen Statements für die Leitfrage unseres Bandes bezüglich Leistungsorientierung und Persönlichkeitsbildung ziehen? Im Folgenden möchte ich versuchen, mit Hilfe der Statements Aspekte aufzuzeigen, die aus der Perspektive unserer Gesprächspartner diesbezüglich von Bedeutung sind.

Ein wichtiger Aspekt ist die Frage der Perspektive. Im Statement von Michael wird deutlich, dass weder die Ausrichtung an Leistungsfähigkeit noch an Persönlichkeitsbildung entscheidend sind, sondern in beiden Fällen das Problem auftritt, dass vermeintlich „gesunden“ Menschen der Blick für Barrieren fehlt. Daraus ergibt sich der Anspruch, in Fragen von Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung stärker die Lernenden selbst einzubinden und räumliche wie geistige Barrieren abzubauen. Diese Barrieren im Kopf werden auch von Tim angesprochen. Indra spricht von Vorurteilen, Marcel von dem Wunsch, Behinderung als „normal“ anzusehen. Die Notwendigkeit zur Begegnung, zur Kommunikation im Alltag wird bei allen der befragten Expert\*innen deutlich. Es lässt sich ein klarer Bezug zur Persönlichkeitsbildung herstellen. Ziel von Schule muss es demnach sein, Vorurteile abzubauen, Begegnungen, Gespräche, Interaktion und Freundschaften zu initiieren und zu begünstigen, Behinderung als „normal“ und nicht als Ausnahme oder Defizit zu vermitteln. Dieses Anliegen klingt in den Statements immer wieder an – genauso wie der Wunsch, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und nicht seine Leistungsfähigkeit. Den Blick dabei zu verändern, weg von einer Defizitorientierung, hin zu dem, was eine Person gut kann. So erzählen alle fünf neben ihren beruflichen und schulischen Erfahrungen auch Erlebnisse und Details aus ihrem Privatleben. Ihnen ist wichtig zu vermitteln, dass sie „normal“ sind. Sie wollen nicht auf ihre berufliche Tätigkeit in einer Behindertenwerkstatt reduziert, sondern als Person wahrgenommen werden. Michael betont, dass er privat ein „normales Leben“ führt. Marvin erzählt direkt von seiner Freundin und den Unternehmungen, die sie in ihrer Freizeit machen.

Marcel spricht an, dass in der Schule „mehr Wert auf Soziales“ gelegt werden sollte. Auch dieser Aspekt lässt sich unter dem Begriff der Persönlichkeitsbildung fassen. Ihm ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, respektvoll miteinander umzugehen, sich gegenseitig zu unterstützen und offen miteinander umzugehen.

Doch auch der Aspekt der Leistungsorientierung klingt in den Statements an. Allen Befragten scheint es wichtig zu sein, etwas zu leisten, Anerkennung zu bekommen für das, was sie tun. Indra betont, dass sie eigentlich mehr leisten könnte, als ihr momentan ermöglicht und zugetraut wird. Sie wünscht sich mehr Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten einzubringen und fordert entsprechende Hilfsmittel. Tim betont, dass er in einem Regelbetrieb arbeitet. Er ist glücklich, dass seine Leistungsfähigkeit hier anerkannt wird. Marcel bezieht sich sogar explizit auf Schule. Er findet auch Leistungsrückmeldung in Form von Noten wichtig. Dabei betont er sowohl den Aspekt der persönlichen Leistungseinschätzung als auch die

damit verbundenen beruflichen Perspektiven. Für ihn liegt der Knackpunkt nicht grundsätzlich in einer Leistungsorientierung, sondern in den Anforderungen, die seines Erachtens stärker individualisiert werden müssten.

Das bedeutet also, dass Schule, Beruf und Gesellschaft ganz ohne Leistungsorientierung nicht auskommen können und das auch aus Perspektive von Menschen mit Behinderung wünschenswert ist. Allerdings sollten Leistungsanforderungen, -messungen und -förderungen stärker individualisiert und angepasst werden. Dafür ist wiederum eine gezielte und differenzierte Diagnostik unumgänglich. Gleichzeitig bedarf es in Beruf und Gesellschaft einer größeren Flexibilität, Kreativität und Innovationen, um mehr Möglichkeiten zu schaffen, die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen. Dabei darf das erste Ziel nicht die Wirtschaftlichkeit sein, sondern das Recht auf Partizipation.

*Marlena Dorniak*

## **Akteur\*innen in der Inklusion – Veränderte Rollenbilder am Beispiel der Sonderpädagogik<sup>1</sup>**

### **1 Einleitung**

„Die Schule der Zukunft ist eine inklusive Schule“, stellen Begalke et al. (2011, 77) fest. Diese ist jedoch nicht voraussetzungslos: Damit die Arbeit an inklusiven Schulen gelingt, müssen sich alle beteiligten Lehrkräfte auf neue Rollen einlassen. Sonderpädagogische Lehrkräfte betrifft dies in besonders hohem Maße, da sich der Schwerpunkt ihrer Aufgabenzuschreibung vom Unterrichten eigener Lerngruppen auf eine deutlich stärker beratende und organisierende Rolle verlagert (vgl. Schön & Stark, 2015). Dafür benötigen die sonderpädagogischen Lehrkräfte ein hohes Maß an Flexibilität, denn die konkrete Ausführung der Tätigkeit muss den unterschiedlichen Lerngruppen mit ihren jeweiligen ggf. unterschiedlich arbeitenden Fach- und Klassenlehrkräften angepasst werden. Sie unterscheidet sich je nach Jahrgangsstufe und Schulform, individuell gesetzten Schwerpunkten aller beteiligten Fachkräfte und den Herausforderungen, die die jeweilige Lerngruppe mit sich bringt. Beeinflusst wird die Arbeitsgestaltung sonderpädagogischer Lehrkräfte darüber hinaus von organisationalen Rahmenbedingungen wie z.B. der konkreten Ressourcenzuweisung, aber auch der Organisation der sonderpädagogischen Förderung, deren Spektrum von der vollständigen Verortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an einer Schule bis zur stundenweisen Abordnung von einer Förderschule in einzelne inklusive Klassen reicht (vgl. Koch & Textor, 2015, 112ff.; Textor, 2015, 95ff.).

In diesem Artikel soll ein Einblick in das komplexe Arbeitsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte gegeben werden, die in inklusiven Settings tätig sind. Hierzu werden die Aufgabenbereiche dieser Lehrkräfte im inklusiven Unterricht dargestellt (Abschnitt 2); in einem weiteren Abschnitt (3) werden Rahmenbedingungen für die sonderpädagogische Arbeit benannt. Abschließend wird der Versuch eines

<sup>1</sup> Dieser Text ist eine gekürzte und veränderte Fassung des Textes „Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld“, erschienen in Biermann, Christine; Geist, Sabine; Kullmann, Harry und Textor, Annette (Hrsg.) (2019): Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ausblicks gegeben, wie sich Schule und Gesellschaft verändern müssen, sodass Inklusion gelingen kann (Abschnitt 4).

## 2 Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen

Aus der Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte bedeutet die Arbeit in inklusiven Schulen, dass ihre Rolle sich deutlich wahrnehmbar ändert: Sie sind in der Inklusion gemeinsam mit den Regelschullehrkräften für die individuelle Förderung aller Schüler\*innen, in besonderem Maße aber für die Förderung derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. Entsprechend stellt der „professionelle Umgang mit Inklusion“ eine „allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung“ (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015, 3) dar, wird aber ergänzt durch die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die im Feld der spezifischen Förderung bei schulischen Schwierigkeiten, die sich aus Lern- und Entwicklungsverzögerungen oder aber aus Behinderungen ergeben, ihre Expertise einbringen und zu diesem Zweck mit den Regelschullehrkräften mehrerer Schulklassen kooperieren (vgl. Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015).



**Abb. 1:** Arbeitsfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen

Aus dieser Veränderung der Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte – weg von der alleinigen Zuständigkeit für den Unterricht in einer oder wenigen (Förderschul-)Klassen und hin zu einer Zuständigkeit für die individuelle Förderung

insbesondere, aber nicht nur von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in mehreren Klassen und in Kooperation mit den jeweiligen Fach- bzw. Klassenlehrkräften – resultiert, dass neben dem eigentlichen Unterrichten die Arbeitsfelder Beratung, Diagnostik, Prävention, Organisation und Dokumentation, Netzwerkarbeit, Schulentwicklung und selbstverständlich individuelle Förderung das Tätigkeitsfeld bestimmen (vgl. Melzer et al., 2015; Begalke et al., 2011; Abbildung 1). Durch die vielschichtige Verbindung der einzelnen Bereiche untereinander entsteht ein komplexes System der sonderpädagogischen Arbeitsfelder.

Nachfolgend werden die einzelnen Felder mit ihren spezifischen Inhalten beschrieben. Selbstverständlich sind die einzelnen Arbeitsbereiche nicht isoliert voneinander zu betrachten. Sie bedingen und ergänzen sich alle gegenseitig, was ansatzweise durch die Überlappungen der Felder in der Grafik (Abbildung 1) angedeutet wird.

## **Beratung**

Einen Großteil der sonderpädagogischen Arbeit in inklusiven Schulen macht die Beratung aus. „Beratung“ ist eine präventive oder intervenierende Tätigkeit, die darauf abzielt, durch eine entsprechende Gesprächsführung und ggf. mithilfe anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes die Selbsthilfebereitschaft, die Selbststeuerungsfähigkeit und/oder die Handlungskompetenz der Person, die beraten wird, zu verbessern (vgl. Dietrich, 1991, 2). Zielgruppe von Beratung im schulischen Bereich sind unterschiedliche Personen: Schüler\*innen, Eltern/Erziehungsberechtigte, Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte, Schulleitung, Schulbegleitung, außerschulische Institutionen und weiterführende Institutionen; außerdem findet zudem kollegiale Beratung von sonderpädagogischen Lehrkräften untereinander statt. Die Inhalte von Beratung können im Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, z.B., wenn es um die Gestaltung des Unterrichts durch spezifische Methoden und Materialien, die eventuelle Schaffung von Nachteilsausgleichen oder alternative Möglichkeiten der Erbringung, Bewertung und Rückmeldung von Leistungen geht – oder aber wenn Schüler\*innen im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zu Arbeits- oder Lernstrategien beraten werden. Beratung kann überdies außerunterrichtliche Themen zum Gegenstand haben, beispielsweise familiäre Probleme oder die Berufsfindung der Schüler\*innen.

Ebenfalls im Aufgabenbereich des sonderpädagogischen Personals liegt es, Fort- und Weiterbildungen sowie Anleitungen innerhalb des Kollegiums zu organisieren. Diese können beispielsweise Themen wie sonderpädagogische Förderbereiche, spezifische Fördermaterialien und -maßnahmen, Förder- und Präventionskonzepte und Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen umfassen. Dies geschieht teils informell, beispielsweise bei Besprechungen unter den Erwachsenen, die in

einer Lerngruppe gemeinsam tätig sind. Auch außerhalb des Kollegiums kann das sonderpädagogische Personal für Betroffene und Interessierte z.B. Veranstaltungen zur Information oder spezifische Elternabende organisieren. Beratung kann somit als Querschnittsaufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte charakterisiert werden, die sowohl auf Schul- als auch auf Unterrichtsebene stattfindet.

### **Sonderpädagogische Förderung und Unterricht**

Die konkrete sonderpädagogische Förderung von Schüler\*innen umfasst eine Vielzahl von Tätigkeiten. Diese finden im Unterricht und zudem auch außerhalb des Unterrichts statt. Im Unterricht wirken die sonderpädagogischen Fachkräfte aktiv bei der Vermittlung von Wissen und bei der allgemeinen Förderung mit. Dies betrifft unter anderem das Planen, Durchführen und Nachbereiten von eigenem Unterricht, den Unterricht im Team, die Kleingruppenförderung, Kriseninterventionen, die Durchführung entlastender Alternativmaßnahmen oder die individuelle Förderung einzelner Schüler\*innen im Unterricht. Wichtig ist hierbei die Vernetzung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aspekten mit dem Ziel, die unterschiedlichen Maßnahmen der Förderung wirksam aufeinander abzustimmen. In allen Bereichen der Förderung nimmt die Beziehungsebene einen hohen Stellenwert ein. Die sonderpädagogischen Fachkräfte dienen den Schüler\*innen nicht nur als Unterstützung im Lernen, sondern ebenso als zusätzliche Vertrauenspersonen außerhalb der eigenen Lerngruppe oder Familie.

### **Diagnostik**

Einen weiteren wesentlichen Aufgabenbereich von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Lerngruppen bildet die Förderdiagnostik, d.h. diagnostische Tätigkeiten, die mit dem Ziel betrieben werden, eine Förderung zu fundieren und zu begleiten (vgl. Arnold und Kretschmann, 2002). Wesentliche Elemente von Förderdiagnostik sind die Organisation, Durchführung und Auswertung der Eingangsdiagnostik, (individuelle) Lernstandsüberprüfungen, das Erstellen von Kind-Umfeld-Analysen, das Schreiben von Fördergutachten und die Förderplanung. Letztere umfasst das Planen, Dokumentieren, Durchführen und Evaluieren von kompetenzorientierter, individueller Förderung, möglichst unter Einbezug aller beteiligten Personen. Gefordert wird hier häufig ein partizipativer Zugang, in dem die Schüler\*innen ihre bisherigen Leistungen reflektieren und an der Festlegung ihrer nächsten Lernziele maßgeblich beteiligt sind. Da die Förderdiagnostik und Förderplanung im Rahmen einer Inklusion unterstützenden Didaktik eine Grundlage des Unterrichts in inklusiven Lerngruppen ist, ist sie Aufgabe aller am Unterricht beteiligten Lehrkräfte (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014). Geeignete Möglichkeiten zur partizipativen Dokumentation der individuellen



Förderziele und Förderergebnisse sind beispielsweise Arbeitspläne, Logbücher oder Portfolios.

Den zentralen Zugang für die Erhebung von Daten im Rahmen der Förderdiagnostik stellt die pädagogische Beobachtung einschließlich der Analyse von Arbeitsprozessen und Arbeitsergebnissen im Unterrichtsalltag dar (vgl. Werning, 2006, 11). Um möglichst genau Förderbedarfe und Fördermöglichkeiten festzustellen, wird diese durch standardisierte Diagnostik ergänzt.

### **Prävention**

Die umfassende förderdiagnostische Arbeit, die eine genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen enthält, ist Ausgangspunkt für die Prävention von neuen oder zusätzlichen Herausforderungen. Bedingung für das präventive Arbeiten ist, dass inklusiven Schulen entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen. Werden den Schulen sonderpädagogische Ressourcen ausschließlich für Kinder zugewiesen, die bereits einen attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und werden diese Ressourcen innerhalb der Einzelschule nur für diese Kinder eingesetzt, ist ein präventives Arbeiten sehr viel schwieriger, als wenn eine systemische Ressource zur Verfügung steht, die für alle Schüler\*innen und besonders auch für solche mit ggf. temporären biografischen Herausforderungen flexibel verwendet werden kann (vgl. Arnold & Kretschmann, 2002). Im Sinne der Vorbeugung empfehlenswert ist außerdem eine enge Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit anderen Fachkräften aus der Sozialpädagogik oder der Schulpsychologie, um so umfassende Präventionsangebote (z.B. zu den Bereichen Mobbing, Gesundheit, Umgang mit neuen Medien) für die Schulgemeinschaft und auch für Eltern/Erziehungsberechtigte anbieten zu können.

### **Organisation und Dokumentation**

Einen nicht unwesentlichen Teil der sonderpädagogischen Arbeit machen organisatorische Aufgaben aus. Diese beziehen sich auf administrative Bereiche wie Büroarbeit, Aktualisierung von Akten, Aufzeichnung aktueller Geschehnisse, Dokumentation von Diagnostik sowie das Schreiben von Förderplänen und Förderberichten. Auch die Beantragung und Beschaffung unterschiedlichster Ressourcen fällt in dieses Arbeitsfeld. Solche Ressourcen können beispielsweise in Zusatzmaterialien für die individuelle Förderung, in einer zusätzlichen personellen Unterstützung wie einer Schulbegleitung auf einer Klassenfahrt oder in für den Schulerfolg erforderlichen Hilfsmitteln wie technischen Medien und Gerätschaften bestehen, z.B. zur unterstützten Kommunikation. Überdies organisieren sonderpädagogische Lehrkräfte häufig die Kommunikation mit außerschulischen Partnerinstitutionen wie z.B. der Schulpsychologie, dem Jugendamt oder Beratungsstellen. Zudem vermitteln sie zusätzliche Maßnahmen wie Förderangebote

oder Therapien außerhalb der Schule oder Hilfen im Lebensumfeld des Kindes bzw. Jugendlichen.

Bei diesen organisatorischen Aufgaben ist die Kooperation und Koordination zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, dem Kollegium und außerschulischen Institutionen besonders relevant.

### **Netzwerkarbeit**

Bei der Beschreibung der vorangegangenen Felder sind bereits Notwendigkeit und Nutzen von Kooperation der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit unterschiedlichsten Bezugsgruppen angeklungen. Diese können inner- und außerschulisch, auf u.a. pädagogischer, therapeutischer, medizinischer, psychologischer, pflegerischer, erzieherischer oder sozialpädagogischer Ebene stattfinden. Die Arbeit in einer inklusiven Schule bringt es mit sich, multiprofessionell zu arbeiten (vgl. Freke, 2018), um so ein unterstützendes Netzwerk für die einzelnen Kinder und Jugendlichen in herausfordernden Lebenslagen zu erhalten. Sonderpädagogische Lehrkräfte können die Funktion übernehmen, diese multiprofessionelle Zusammenarbeit so zu begleiten und zu koordinieren, dass aus den Kooperationen eine Form von Teamarbeit wird. Dies ist v.a. im Hinblick auf die steigende Anzahl von Personengruppen, die an inklusiven Schulen tätig sind, wichtig.

### **Schulentwicklung**

Um Inklusion gelingend umzusetzen, genügt es nicht, die Mikroebene zu bearbeiten (in Bezug auf Schule die Ebene von Unterricht und individueller Förderung), sondern es müssen außerdem Prozesse von Schulentwicklung angestoßen werden. Ein bekanntes, frei zugängliches Instrument in diesem Bereich ist der Index für Inklusion (vgl. Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2011), aber auch Praxisforschung gilt als geeignet, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren (vgl. Koch & Textor, 2015). Sind mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte an einer Schule und verstehen sich diese als Team, können sie gemeinsam Konzepte zur inklusiven sonderpädagogischen Förderung entwickeln und implementieren. Voraussetzung ist, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte sich kontinuierlich weiterbilden, um so die Funktion von Multiplikator\*innen zu spezifischen sonderpädagogischen und anderen Themen, aktuellen Beschlüssen und Gesetzeslagen übernehmen zu können. Selbstverständlich ist eine enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung ebenfalls unabdingbar und von großem Vorteil.

Natürlich beruht diese Beschreibung der Arbeitsfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte auf einer analytischen Trennung der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche. In der Praxis gehen die benannten Arbeitsfelder ineinander über und wirken aufeinander ein – beispielsweise, wenn für ein Beratungsangebot die Expert\*innen im Netzwerk involviert werden oder wenn während einer Fördermaßnahme (in-

formelle) diagnostische Verfahren durchgeführt werden. Je nach inklusivem Konzept der Schule, individuellen Absprachen, Zusammenarbeit und Stundenumfang der Beschäftigung werden die Arbeitsbereiche individuell ausgeführt.

### **3 Rahmenbedingungen für gelingende sonderpädagogische Arbeit in inklusiven Schulen**

Um den genannten vielfältigen Arbeitsbereichen als sonderpädagogische Fachkraft in der Inklusion nachgehen zu können, ist es wichtig, dass möglichst geeignete Bedingungen an der jeweiligen Schule geschaffen werden. Konkrete Anregungen und weiterführende Hinweise für Rahmenbedingungen finden sich im „Manual Inklusion“ der Bezirksregierung Düsseldorf (2015), im „Referenzrahmen Schulqualität“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014), im Leitbild des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ (2007) oder dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2011). Im Folgenden werden einige der in der Literatur ausführlich benannten Rahmenbedingungen skizziert, um eine Orientierung zu geben. Deren Umsetzung muss allerdings im Einzelnen an den jeweiligen Schulen ausgehandelt werden.

#### **Arbeitszeitgestaltung und Ressourcen**

Für die Umsetzung eines inklusiven schulischen Konzepts ist es günstig, wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine möglichst große Offenheit in der Gestaltung ihrer Arbeitszeit eingeräumt bekommen und diese in Absprache mit den einzelnen Gruppen, in denen sie tätig sind, selbstständig einteilen können. Auf diese Weise sind auch spontane Änderungen (z.B. bedingt durch eine konkrete Interventionsnotwendigkeit oder durch akuten Beratungsbedarf) möglich, sodass nicht nur die sonderpädagogischen Lehrkräfte, sondern zudem die Lehrkräfte, mit denen sie zusammenarbeiten, offen und flexibel für die Bedürfnisse der Schüler\*innen agieren können. Zudem können bestimmte Strukturen auf Schulleitungsebene, z.B. ein Vertretungskonzept, das sicherstellt, dass das sonderpädagogische Personal nicht übermäßig für Vertretungsunterricht eingeplant wird, helfen, eine solche flexible und an den Bedürfnissen der Schüler\*innen orientierte Arbeitsweise zu ermöglichen. Zusätzlich zu einem flexiblen Arbeitszeitmodell sind neben weiteren wesentlichen Ressourcen für die sonderpädagogische Arbeit (z.B. verschiedenen Materialien für die individuelle Förderung, Räumen für Beratungen sowie Dokumentations- und Netzwerkarbeit) auch Konferenzzeiten einzuplanen, damit alle (potenziell) beteiligten Lehrkräfte sich regelmäßig über den Prozess und das gemeinsame Konzept bezüglich der Verwirklichung der Inklusion austauschen können.

### **Organisation der Schule in Bezug auf Inklusion**

Wenn eine Schule inklusiv ist, bedeutet dies, dass alle Lerngruppen der Schule inklusiv zusammengesetzt sind (vgl. Boban & Hinz, 2003), also eine möglichst ausgewogene, heterogene Mischung aufweisen. Ein solches Modell bedeutet in der Regel aber auch, dass auf eine durchgängige Doppelbesetzung des Unterrichts mit Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften verzichtet werden muss und im Umkehrschluss alle Lehrkräfte, die in einer Lerngruppe unterrichten, ebenfalls die individuelle Förderung aller Schüler\*innen dieser Lerngruppe übernehmen, inklusive derer mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Gleichzeitig nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte alle Schüler\*innen in den Blick, nicht nur die mit offiziell festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf, und beraten oder fördern im Bedarfsfall präventiv. Diese enge Kooperation der Lehrkräfte im Unterricht und die Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen auf alle Lerngruppen einer Schule bedeutet für sonderpädagogische Lehrkräfte ein Abrücken von der traditionellen Rolle als Lehrkraft, was subjektiv sicherlich nicht immer einfach ist, jedoch zudem neue Aufgaben und Möglichkeiten mit sich bringt: Der Fokus der Arbeit verschiebt sich entsprechend der in Abschnitt 2 benannten Arbeitsfelder vom eigentlichen Unterrichten auf organisatorische und netzwerkbildende Tätigkeiten sowie die Beratung der Kolleg\*innen (vgl. Schön & Stark, 2015). Dass der Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte „relativ unbestimmt und diffus ist“, kann zwar zu „Verunsicherung und Identitätsproblemen“ führen, eröffnet aber auch die „Chance zu einer konstruktiven Gestaltung“ (Wocken, 1996, 375) der eigenen Rolle und der individuellen Aufgabenbereiche.

### **Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams**

Durch die sonderpädagogische Betreuung mehrerer Lerngruppen durch nur eine Person mit sonderpädagogischen Fachkenntnissen sind neue Organisationsformen der sonderpädagogischen Arbeit in Schulen notwendig; insbesondere werden Strukturen für die Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften, Regelschullehrkräften und ggf. weiteren Professionen (vgl. Prengel, 2006, 195) sowie für die Kooperation der sonderpädagogischen Lehrkräfte untereinander benötigt. Zu diesem Zweck ist es günstig, wenn das sonderpädagogische Personal organisatorisch an der Regelschule verortet ist und dort als fester Bestandteil des Kollegiums anerkannt wird, denn wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Konferenzen, Besprechungen u.Ä. der Regelschulen teilnehmen, können sie sich in die Kooperationsstrukturen integrieren bzw. neue Kooperationsstrukturen (mit)initiieren und somit aktiv Schulentwicklungsprozesse gestalten.

Aber auch die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen und Aufgabenfelder in der Zusammenarbeit scheinen unabdingbare Voraussetzungen

für eine erfolgreiche Begleitung und Förderung aller Schüler\*innen zu sein, denn die Herausforderungen übersteigen auch die Möglichkeiten einer noch so gut ausgebildeten und erfahrenen einzelnen Fachkraft und fordern dazu auf, dass alle Lehrkräfte, pädagogischen Fachkräfte, sozialpädagogischen Fachkräfte und zudem die Eltern/Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten (vgl. Lütje-Klose, 2016). Dies führt dazu, „gesunde, zufriedenstellende Arbeitsbedingungen“ (Lütje-Klose, 2016, 20) für die Erwachsenen im System herzustellen. Der wertschätzende Umgang aller Personen untereinander führt im Weiteren auch zu einem positiven Schulklima, welches wiederum die Umsetzung der Inklusion begünstigt. Prengel (2006) weist ebenfalls auf den hohen Wert der Zusammenarbeit hin. „In der Pädagogik der Vielfalt ist Kooperation zwischen verschiedenen Fachleuten unerlässlich, gleich welche konkreten Formen an einzelnen Orten dafür entwickelt werden. Grundschullehrerinnen, Sonderschullehrer, Lehrerinnen aus verschiedenen Kulturen, Sozialpädagogen, Teams aller Art müssen zusammenarbeiten. Kooperationsfähigkeit ist ein wesentliches Lernziel für alle Lehrenden. Kooperieren will gelernt sein!“ (Prengel, 2006, 195). Damit die Kooperation und Zusammenarbeit im Team gelingt und für alle Beteiligten möglichst zufriedenstellend ist, ist es ratsam, sich im ständigen Prozess über Erwartungen an die Kooperation auszutauschen, Absprachen bezüglich der Form der Zusammenarbeit und der Aufgabenfelder zu treffen, gemeinsame Teamsitzungen abzuhalten und die inhaltliche Zusammenarbeit zu strukturieren.

#### 4 Abschluss und Ausblick

In diesem Artikel wurde entlang von acht Arbeitsfeldern von sonderpädagogischen Lehrkräften in der Inklusion – Beratung, individuelle Förderung, Unterricht, Diagnostik, Prävention, Schulentwicklung, Organisation und Dokumentation sowie Netzwerkarbeit – die Tätigkeit sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiv arbeitenden Schulen beschrieben. Diese Arbeit ist nicht voraussetzungslos, sondern an das Vorliegen bestimmter Rahmenbedingungen geknüpft, die in Kapitel 3 beschrieben wurden. Durch die Beschreibung der vielfältig verzahnten Arbeitsfelder wurde deutlich, dass diese je nach Zielgruppe und Einzelperson sehr unterschiedlich ausgestaltet werden. Es kann demnach nicht von der einen Rolle der Sonderpädagogik in der Inklusion gesprochen werden, sondern es sollte viel eher von vielfältigen Rollen ausgegangen werden.

Damit Inklusion gelingen kann, ist es jedoch nicht nur wichtig, dass sonderpädagogische Fachkräfte diese veränderten Rollen annehmen und umsetzen – die gesamte Schule, an der sie tätig sind, muss sich in Bewegung setzen. Wie inklusive Schulentwicklungsprozesse eingeleitet werden können, kann beispielsweise bei Wilhelm (2009), Reich (2012) oder in der deutschsprachigen Fassung des

Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) nachgelesen werden. „Ein inklusiver Unterricht setzt beim lehrenden und nicht lehrenden Personal entsprechende Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten voraus bzw. trägt dazu bei, diese zu entwickeln“ (Kultusministerkonferenz, 2011, 19) – diese Einstellungen und Haltungen bestehen insbesondere darin, Vielfalt zu respektieren und Heterogenität als Chance wahrzunehmen. Gelungene Inklusion bedeutet, dass alle Menschen – unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit – als gleichwertig anerkannt werden und in ihrer jeweiligen Persönlichkeitsbildung unterstützt werden. Unter anderem sollte diese Unterstützung durch die spezifische Förderung durch sonderpädagogische Fachkräfte geschehen. Aber auch alle anderen Lehrkräfte sollten auf die unterschiedlichen Bedarfe der Schüler\*innen eingehen können, um ihnen zu verhelfen, ihre Potentiale zu entwickeln und so die Leistung zu erbringen, die individuell für die einzelne Person möglich ist. Eine Grundvoraussetzung, damit dies in der Institution Schule gelingen kann, ist, dass alle Lehrer\*innen „so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule“ (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015, 3) entfalten können. Davon profitieren nicht nur Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern alle Schüler\*innen.

Sonderpädagogische Fachkräfte werden weiterhin als Expert\*innen für die individuelle Förderung bei bestimmten Problemlagen benötigt – idealerweise geschieht dies aber in enger Kooperation mit allen Beteiligten. Darauf hinzuweisen ist aber auch, dass Schule nicht isoliert zu betrachten ist. Versteht sich die Gesellschaft nicht in allen Bereichen als inklusiv – zurzeit gilt dies insbesondere für den Arbeitsmarkt – stößt schulische Inklusion immer wieder an Grenzen.

## Literatur

- Arnold, K.-H. & Kretschmann, R. (2002): Förderdiagnostik, Förderplan und Förderkontrakt: Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (7), 266-271.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011): Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-77.
- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.) (2015): *Manual Inklusion – Gemeinsames Lernen – Auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule*. Online unter: [https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual\\_Gemeinsames\\_Lernen.pdf](https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual_Gemeinsames_Lernen.pdf) (Abrufdatum: 10.05.2019).
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In der originalen, englischsprachigen Fassung entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Abrufdatum: 10.05.2019).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for inclusion. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Abrufdatum: 10.05.2019).

- Booth, T. & Ainscow, M. (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Dietrich, G. (1991): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Freke, N. (2018): Vielfalt braucht Vielfalt. Zum multiprofessionellen Umgang mit Heterogenität in der Schule. In: M. Dorniak, A. Textor & C. T. Zenke (Hrsg.) (2018): Multiprofessionelle Kooperation, Lernende Schule, 81, 21. Jahrgang. Seelze: Friedrich Verlag, 32–34.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Online unter: [https://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung\\_Inklusion\\_in\\_LB\\_032015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf) (Abrufdatum: 10.05.2019).
- Koch, B. & Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, 97-139.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, 89-107.
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (Abrufdatum: 10.05.2019).
- Lütje-Klose, B. (2016): Multidisziplinäre Kooperation an der Laborschule Bielefeld. In Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Düsseldorf, 15. August 2016, 68. Jahrgang Nr. 7/8, 20-23.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In Erziehungswissenschaft 51, 26. Jg., 61-80.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Referenzrahmen Schulqualität NRW.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schön, M. & Stark, R. (2015): Erste Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtspraxis an saarländischen Grundschulen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Magdeburg: Prolog, 197-215.
- Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2007): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. Online unter: [https://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule\\_neu/docs/leitbildundstandards.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/docs/leitbildundstandards.pdf) (Abrufdatum: 10.05.2019).
- Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rüting & H. Zingler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Werning, R. (2006): Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze: Friedrich-Verlag, 10-15.
- Wilhelm, M. (Hrsg.) (2009): Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wocken, H. (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In Behindertenpädagogik, 35 (4), 372-376.





## Autor\*innenverzeichnis

*Simone Abels, Prof. Dr.*

Leuphana Universität Lüneburg/Didaktik der Naturwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Naturwissenschaftsunterricht, Forschendes Lernen, reflexive Lehrer\*innenbildung

Anschrift: Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg

E-Mail: Simone.Abels@leuphana.de

*Natascha Albersmann*

Ruhr-Universität Bochum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Mathematikunterricht mit besonderem Fokus auf Lehrerprofessionalisierung, Elterneinbindung in das Mathematiklernen ihrer Kinder

Anschrift: Universitätsstraße 150, IB 1/123 Fach 70, 44780 Bochum

E-Mail: Natascha.Albersmann@rub.de

*Janieta Bartz, Dr.*

Technische Universität Dortmund

Fachgebiet Soziale und Emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Forschungsschwerpunkte: Heterogenität, Interreligiosität und weltanschauliche Vielfalt im Kontext Inklusion und Sonderpädagogik.

Anschrift: Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

E-Mail: janieta.bartz@tu.dortmund.de

*Britta Baumert, Prof. Dr.*

Universität Vechta

Juniorprofessorin für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik

Anschrift: Driverstraße 28

49377 Vechta

E-Mail: britta.baumert@uni-vechta.de“

*Ursula Boos-Nünning, Prof. em. Dr.*

Universität Duisburg/Essen, Fakultät Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik

Anschrift: Universität Duisburg/Essen, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg

E-Mail: Boos-Nuenning@t-online.de

*Rolf Dasecke*

Ehem. Fachberater für Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Berufsbildenden Schulen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aufbau des Netzwerkes Nachhaltiger Schülerfirmen in Niedersachsen als Landeskoordinator

Anschrift: Königsberger Weg 13, 27777 Ganderkesee

E-Mail: dasecke@t-online.de

*Markus Dederich, Prof. Dr. phil.*

Universität zu Köln/Humanwissenschaftliche Fakultät/Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethische Fragen im Kontext von Behinderung; Disability Studies; Vulnerabilitätsforschung; Inklusion

Anschrift: Frangenheimstraße 4, 50931 Köln

E-Mail: markus.dederich@uni-koeln.de

*Nicole Degenhardt M.A.*

GS Klauberg Solingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Sprachsensibilität, Philosophieren mit Kindern

Anschrift: Klauberger Straße 35, 42651 Solingen

E-Mail: nicole.degenhardt@outlook.com

*Marlena Dorniak*

Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipative Bildungsforschung, Schularchitektur, Inklusive Pädagogik, Heterogenität, Schulabsentismus und -abbruch

Anschrift: Universitätsstraße 25, 33613 Bielefeld

E-Mail: marlena.dorniak@uni-bielefeld.de

*Thomas Fischer, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter*

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung, Hochschulforschung, quantitative und qualitative Bildungsforschung, soziale Ungleichheitsforschung.

Anschrift: Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

E-Mail: thomas.fischer@uni-flensburg.de

*Uta Häsel-Weide, Prof. Dr.*

Universität Paderborn

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Mathematikunterricht, Schwierigkeiten beim Mathematiklernen, Interaktion und Kommunikation im Mathematikunterricht, Lehr-Lern-Labore

Anschrift: Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: uta.haesel.weide@math.uni-paderborn.de

*Andreas Hülschhoff*

Universität Koblenz-Landau/Arbeitsbereich Unterrichts- und Bildungsforschung  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal von (inklusiven) Schulen

Anschrift: Universitätsstraße 1 | C 101, 56070 Koblenz

E-Mail: ahuelshoff@uni-koblenz.de

*Michael Huhn*

Hochschule/Institution: Schule Hirtenweg, Hamburg,

Hochschule für Musik und Theater, Hamburg.

„Bundesverband Musikunterricht (BMU)“

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulmusik und Inklusion

Anschrift: The YoungClassX. e.V., Milchstraße 4, 20148 Hamburg

E-Mail: michaelhuhn@posteo.de

*Theresa Kohlmeier, Dr.*

Universität Paderborn/Institut für Katholische Theologie/Religionspädagogik/  
Inklusion

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: christliche Sprachfähigkeit, Partizipation, Kompetenzorientierung und Diagnose

Anschrift: Warburger Str. 100, 33 098 Paderborn

E-Mail: theresa.kohlmeier@uni-paderborn.de

*Harry Kullmann, Prof. Dr.*

Universität Paderborn/AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätsindikatoren schulischer Inklusion, Heterogenität und Bildungserfolg

Anschrift: Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: harry.kullmann@uni-paderborn.de

*Daniela Laufer, Dr.*

Lehrerin im Hochschuldienst, abgeordnet an die Hochschule für Musik und Tanz Köln; Sonderpädagogin, langjährige Erfahrung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Abgeschlossene Aus- und Weiterbildung in Pädagogisch-Therapeutischer Beratung/Supervision und Systemischer Organisationsentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogische Musikerziehung, inklusive Musikdidaktik für Menschen mit und ohne Behinderung

Anschrift: Unter Krahenbäumen 87, 50668 Köln

E-Mail: daniela.laufer@hfmt-koeln.de

*Benjamin Möbus*

Universität Vechta/Fakultät I: Fach Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer\*inneneinstellungen, inklusive Bildung in digitalen Settings, Serious Games

Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta

E-Mail: benjamin.moebus@uni-vechta.de

*Steffi Morkötter, Prof. Dr.*

Universität Rostock/Philosophische Fakultät/Institut für Anglistik/Amerikanistik & Institut für Romanistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsförderung und -didaktik, Sprachlernkompetenz, Lehrwerkanalyse, Entwicklung von kompetenzorientierten Lernaufgaben, bilingualer Sachfachunterricht

Anschrift: August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

E-Mail: steffi.morkoetter@uni-rostock.de

*Johan Reinert*

Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung (ZERUM) Ueckermünde – Träger: bsj e.V.

Projektkoordination und Fortbildungsreferent im „*Integrationsprojekt*“ – *Erlebnis- und Umweltpädagogik als Integrations- und Normalisierungshilfen für Menschen mit Beeinträchtigungen* (gefördert durch das BMFSFJ)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Abenteuerpädagogik – Inklusion – Partizipation

Anschrift: Kamigstraße 26 – 17373 Ueckermünde

E-Mail: zerum@zerum-ueckermuende.de

*Kathrin Rheinländer, Dr. phil. habil., wissenschaftliche Mitarbeiterin*

Universität Vechta, Zentrum für Lehrerbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung, Hochschulforschung, Evaluation und Qualitätssicherung, Hochschuldidaktik

Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta

E-Mail: kathrin.rheinlaender@uni-vechta.de

*Katrin Rolka, Prof. Dr.*

Ruhr-Universität Bochum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für inklusiven Mathematikunterricht, Lehrerprofessionalisierung zu inklusivem Mathematikunterricht

Anschrift: Universitätsstraße 150, IB 1/131 Fach 70, 44780 Bochum

E-Mail: Katrin.Rolka@rub.de

*Johanna Schnuch, Dr.,*

Ehemalige Mitarbeiterin am Englischen Seminar 2 der Universität zu Köln

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit

Anschrift:

E-Mail: j.schnuch@gmx.de

*Claudia Schomaker, Prof. Dr. phil.*

Leibniz Universität Hannover

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion, Diagnostik und Förderung im inklusiven Sachunterricht, phänomenographischer Zugang zu Schülervorstellungen, Sachunterricht als Wissenschaftsdisziplin

Anschrift: Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover

E-Mail: claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

*Jan Springob, Dr.*

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion/Heterogenität im Fremdsprachenunterricht, Internationalisierung der Lehrerbildung

Anschrift: Albertus-Magnus-Platz , 50923 Köln

E-Mail: Jan.Springob@uni-koeln.de

*Thomas Süßbeck, Dr.*

Leiter der Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland in Papenburg e.V.  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Lehrerfortbildung,  
Organisationsentwicklung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung  
Anschrift: Spillmannsweg 30, 26871 Papenburg  
E-Mail: thomas.suedbeck@hoeb.de

*Björn Tischler, Dr. phil.*

Musikhochschule Lübeck: Inklusionsberater  
Arbeitsschwerpunkt: Grundlagen und Praxis der Musik-Sonderpädagogik, Inklusion in spezifischen Kontexten  
Anschrift: Eichkoppelweg 66, 24119 Kronshagen/b. Kiel  
E-Mail: moroder.tischler@t-online.de

*Marie-Christine Vierbuchen, Prof. Dr.*

Universität Vechta/Fakultät I: Fach Erziehungswissenschaften  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildung, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen, inklusive Bildung  
Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta  
E-Mail: marie-christine.vierbuchen@uni-vechta.de

*Pauline Sabine Wiegand, M.Ed.*

Lehrerin für die Primarstufe  
Forschungsschwerpunkte: Religionsdidaktik im Kontext von Diagnose und Förderung  
Anschrift: Hülshoffstraße 34 in 59469 Ense  
E-Mail: wiegandpauline@aol.com

Für das Projekt BRIDGES bedeutet Inklusion ein **Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext, in dem die Vielfalt als bereichernd verstanden wird und jeder unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit angenommen und geachtet wird.** Doch wie lässt sich dieses Verständnis von Inklusion auf das System Schule beziehen, in dem doch die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern von maßgeblicher Bedeutung ist? Dieser Frage wird im Band „Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung“ aus verschiedenen Perspektiven nachgegangen. Dabei spielt insbesondere die Vereinbarung des humanistischen Bildungsprinzips mit dem kompetenzorientierten Lernen nach Bologna und die damit verbundene Frage nach Diagnose versus Etikettierung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf eine wichtige Rolle. Antwortversuche, Praxiseinblicke und interdisziplinäre Diskurse rund um das Thema bieten Beiträge aus der Förderpädagogik, den Erziehungswissenschaften, den Fachdidaktiken, der schulischen Praxis sowie außerschulischen Bildungseinrichtungen.

### Die Herausgeberinnen



**Britta Baumert**, geb. 1984, Juniorprofessorin für Religionspädagogik, seit 2017 Projektleiterin der Werkstatt Inklusion.



**Mareike Willen**, geb. 1986, Sozialpädagogin M.A. & Doktorandin der Soziologie und seit 2017 Projektkoordinatorin der Werkstatt Inklusion.

978-3-7815-2323-4



9 783781 523234